المعهد العالمي للفكر الإسلامي

فلسفة التربية

تأصيل وتحديث

إعداد

د ٠ هاني عبد الستار فرج
أستاذ أصول التربية بجامعة
الإسكندرية

د ٠سعيد إسماعيل على
أستاذ أصول التربية بجامعة
عين شمس

٢٠٠٨

المحتويات

الصفحة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمـــــــة

بين مد وجز عاشته الدولة الإسلامية في قرونها الوسيطة وقر في ذهن كثيرين أن فتح القسطنطينية، وبدء الزحف الإسلامي على قطاعات غير قليلة من الأرض الأوربية إنمــا هو تتويج تم على يد العثمانيين٠

كان ذلك يحمل جزءا كبيرا من الحقيقة، لكن وجهها الآخر يشير إلى أن الأوربيين لــم يغب عن أذهانهم أبدا أن حملة الدين "الجديد "إذا كانوا قد أصبحوا بين ظهــرانيهم، حيــث دخلوا عقر دارهم، فإن ذلك لابد أن يكون إلى حين٠٠٠

صحيح أن السجال الساخن دار طويلا عبر ما عرف باسم الحروب الصليبية منذ أواخر القرن الحادي عشر، لكن الأوربيين سلموا بأن محاولاتهم مهما تعــددت ومهمــا كثــرت وتوالت فسوف يبرز من بين المسلمين دائما قادة وزعماء يعيدون الكرة تلو الأخرى حتى تظل الراية الإسلامية مرفوعة على كل المناطق التي سبق أن انضوت تحت لواء الإسلام في عهوده الأولى، وبالذات أرض الشام ومصر٠

وإذ تسقط الأندلس، وتتصاعد المشاعر الأوربية تجاه الدولة العثمانيــة التــي اقتحمــت عليهم ديارهم، نلاحظ أمورا مهمة على كلا الجبهتين:

فعلى الجبهة العثمانية، تشيع مشاعر تتصل بغرور القوة، وتتجه مظــاهر القــوة إلــى التركز في قلب الدولة دون سائر أطرافها ومناطقها٠٠٠

وإذ تستشعر مشاعر عداء وتربص مستمرة سواء من الخارج، وبصــفة خاصــة مــن أوربا، أو من داخل، من حيث ما قد يخايل بعض الولاة المحليين من اتجاه إلــى التمــرد والاستقلال، تتمركز مظاهر القوة في الدولة حول الجانب العسكري بصــفة خاصــة دون وعى كامل بأن مظاهر القوة متعددة ومتكاملة، وأن ظهيرها الذي يمدها بالحياة والتزايــد هو التفوق الحضاري، فإذا بالدولة وكأنها جسم ينمو وعضلات تقوى، لكن عقله يظل على حاله، وفى أحسن التقديرات، ينمو، ولكن ببطء شديد٠

وعلى الجانب الآخر، الأوربي، ففي الوقت الذي أخذ يتربص فيه بالدولــة العثمانيــة، تجمعت ظروف عدة، وعوامل مختلفة لتجعل منه الحامل للحضارة المستقبلة، منتجــا لهــا ومعززا وناشرا وموسعا لآفاقها، مما جعل المؤشرات تتجمع لتؤكد أن المعركــة القادمــة

لابد أن تحسم لصالحه، ما دام قد اتخذ من النهوض الحضاري قلبا لجسمه، ومن المعرفة المتجددة عقلا يفكر ويخطط ويرسم ويتحسب.

وكان الاختبار الكبير والشهير عندما آذن القرن الثامن عشر على أن يطوى صفحاته الأخيرة...

لقد جاءت جيوش فرنسا بقيادة نابليون بونابرت تطرق أبواب مصر والشام بشكل لم يألفه أهل هذه البلاد من قبل، وبوسائل لم يسمعوا بها من قبل:

كانت مواجهة حقا بين حضارة شاخت ووهنت، ظلت مأسورة إلى عهود مضت طويلة، وبين حضارة جديدة تستشعر دماء القوة تجرى بين سواعدها وسائر أطرافها. بل إن الحضارة الأولى يا ليتها كانت تتمثل مظاهر ما كانت عليه من قوة من قبل، ولكن هذه المظاهر نفسها كانت قد توارت وبهتت وجمدت، ولم يتبق منها إلا آلاف الكتب التي تحمل كنوزا مذهلة، من المعرفة ومن القيم، لكنها وجدت أهلها قد أداروا ظهورهم لها، بينما مضت الحضارة الوليدة تعب من كنوز "الآخر "– الذي هو نحن بالنسبة لها – تكتشفه وتنشره وتحققه وتستوعبه،وتضيف إليه وتطوره.

وهكذا، لا يمر وقت منذ ذلك الحين إلا وتسقط أرض دولة من دول المسلمين، إذ تمثل تجفيفا لنبع بالنسبة للمسلمين، وتمثل نبعا بالنسبة للأوربيين يمده بمزيد من القوة، حتى أصبح المسلمون وقد سلموا للآخر الأوربي بالتفوق والقوة والسيطرة والهيمنة، وليصبح شعارهم: ربنا إنا لا نسألك رد القضاء ولكن نسألك اللطف فيه !

لكن مقولة رسول الله صلى الله عليه وسلم بأن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة عام من يجدد لها دينها تأبى إلا أن نشهد بالفعل نفرا من المفكرين الذين تتسع دائرة همومهم باتساع دائرة الأمة، يسعون بإلحاح ملحوظ إلى نفض غبار التخلف والجمود، وحتمية البحث عن عوامل هذا، وسبل النهوض والتقدم، وذلك منذ أن أطلق الشيخ حسن العطار صيحته الشهيرة: إن بلادنا لابد أن تتغير فنعلم من العلوم ما ليس فيها، مؤكدا بذلك على أن "المعرفة "هي زناد النهوض الحضاري.

وتكاثرت الأصوات الحاثة على نفض غبار التخلف، وتعددت، وتناثرت عبر عدد من بلدان العالم الإسلامي...

وعلى الرغم من التضخم المستمر في الكتابات والنداءات المتجهة هذا الاتجاه، وتعدد التصورات وتنوعها واختلافها، إلا أن أبرز ما ظهر للجميع أن الأزمة قد تتجلى في انخفاض في الدخل، وقد تتجلى في قلة السلاح العسكري أو انخفاض مستواه، وقد تتجلى

في ضعف تنمية، وقد تتجلى في وقوع تحت أسر استعمار، سواء بشكله القديم أو بصوره الجديدة المتخفية، إلا أن الخيط الرابط بين كل هذه المظاهر، وغيرها كثير مما لا يتسع المقام لبيانه، إنما هو "قصور فكرى"٠٠أزمة فكرية٠٠٠ وهن في العقل، ينتج وهنا في التفكير، الذي هو "الطاقة المحركة "لأي نشاط بشرى، في أي مجال وفى أي قطاع٠

وعندما نقول بأزمة فكر، وعندما نشير إلى أزمة عقل، فإننا بذلك نقصد "نهجا في التفكير "، نهجا يرى الأمور بميزان العقل وهدى العقيدة ورشد العدل، لا من باب انحياز لذلك الجدل الشهير بين المثال والواقع، بين الفكر والمادة، الاتجاه العقلي والاتجاه التجريبي، وإنما عن إيمان بتوثق العلاقة بين الفكر والواقع، تلك العلاقة لا نبصرها في اتجاه واحد وإنما من خلال جدل متواصل بينهما، لكن عند إعادة النظر، والسعي لتصحيح ما اختل وما انحرف، ورسم الخط السليم في الاتجاه الصحيح، فإن إصلاح الفكر وتصويب التفكير هو نقطة البداية٠٠

ويتقاطع هذا مع حقيقة أخرى ظهرت للجميع، تشير إلى أن "النهج العقلي "و "السلوك العملي "ليسا مما يولد به الإنسان جاهزا مستعدا للعمل، وإنما يقومان على جملة استعدادات وقدرات وإمكانات هي بمثابة المادة الخام التي تحتاج إلى بلورة وتأسيس وتنظيم وتفعيل ومنهجية٠ وبعبارة أخرى مما يحتاج إلى "تنشئة "و "تربية "، لا أي تنشئة ولا أي تربية وإنما تنشئة وتربية من ذات المأمول، ومن نفس المنشود٠

إن الله عز وجل عندما قال في محكم التنزيل (وعلم آدم الأسماء كلها) الآية ٣٠ من سورة البقرة، إنما كان إعلانا بقيام الحياة البشرية على أساس "تعليم "وتعلم "٠

وعندما افتتح الكتاب الكريم في أول آية بقوله سبحانه وتعالى (اقرأ)، فكان هذا إعلانا آخر يؤكد الحقيقة كلها وأن الطريق الأساسي للتعليم والتعليم هو القراءة٠

إن كل مستقرئ للتاريخ الحضاري في كل الحقب والعصور، بالنسبة لكل الأمم والشعوب، لا يخطئ البصر بهذا التلازم بين النهوض الحضاري وبين الثراء المعرفي القائم على المنهجية العلمية، إيجابا وسلبا، لا يستثنى من هذا القانون الإلهي أحد بحجة الانتماء إلى الإسلام أو عدمه، فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره، وأن ليس للإنسان إلا ما سعى٠

وتزداد وثاقة العلاقة بين التربية والإسلام عندما نستحضر حقيقة قول رسول الله صلى الله عليه وسلم من حيث تأكيده أن الإيمان الحقيقي هو ما وقر في القلب وصدقه العمل، فليس يكفى أن يختزن المسلم معارف دينية تشير إلى الإيمان بالله ورسله وكتبه واليوم

الآخر فحسب وإنما لابد أن يترافق مع هذا كله "صدق العمل "٠٠٠تلازم بين ما نعرف وما نعمل، اقتران بين ما نختزنه في عقولنا وبين ما نسلكه في حياتنا٠

ومعنى هذا أن "التربية "بالنسبة للعقيدة الدينية هي "المختبر "الذي فيه تتحقق مفردات هذه العقيدة، والعقيدة بالنسبة للتربية هي هذا "المخطط "الذي يهدى السالك سواء السبيل، يحدد له الغايات والمقاصد، ويرسم له المسالك والدروب، ويعين له الوسائل والسبل٠

ذلك من الناحية النظرية٠٠٠

لكن من يتأمل حال الفكر التربوي في القرنين الماضيين بصفة خاصة يمكن أن يلمس كيف أنه يكاد يسير بغير "خريطة "٠٠

إن الخريطة قائمة في هذه المعالم الرئيسية للعقيدة، لكن حسن قراءتها، ورشد الربط بينها وبين المسالك والدروب الحياتية قد اكتنفه غموض وواجهته اختلافات، إذا كانت لها إيجابياتها في الإثراء والتنوع، لكنها من جهة أخرى شكلت عنصر "بعثرة "للجهود، وتشتتا في بعض الأحيان٠

فعندما بدأت خطوات الأمة منذ أوائل القرن التاسع عشر في النهوض، كان النموذج الحضاري الغربي قد فرض عليها فرضا، سواء من قوى خارجية أو من قوى داخلية٠

حتى إذا بدأنا نتنبه إلى أن ما يبذل من جهود على ساحة التعليم والتعلم يحتاج إلى أن يهتدي "بخريطة "٠٠بنظرية، تؤسس وتقعد وتمنهج٠٠، حيث وضح لنا أن التربية لم تعد مسألة تقوم على التقليد والمحاكاة، وتستند إلى مجرد الخبرة، فهي شأنها شأن قطاعات المعرفة الأخرى كان لابد أن تقوم على "علم "وعلى "منهج "٠

لكن حالة "الاستتباع "الحضاري وجهت أنظارنا إلى قبلة وحيدة٠٠٠

ففي عام ١٨٨٠، عندما أنشئ أول معهد لإعداد المعلمين في الوطن العربي، في القاهرة، بناء على مشورة الخبير السويسري "دور بك "، وكان الخبراء والمستشارون، من فرنسا، فكان أن زرعوا البذرة الأولى لعلوم التربية مما يماثل أو يشابه ما وجد على الأرض الفرنسية٠

وعندما أعيد النظر في الوضع العلمي التربوي والنفسي، بعد ذلك بعدة عقود، في العام ١٩٢٩، كان الإنجليز هم أصحاب النفوذ والهيمنة، فإذا بأقدم وأكبر معهد لإعداد المعلم في العالم العربي يتمثل في معهد التربية العالي للمعلمين الذي اتجه نحو القِبلة الإنجليزية يعب من معارفها التربوية والنفسية٠٠٠

وتكرر الأمر بعد الحرب العالمية الثانية، حيث برزت الولايات المتحدة الأمريكية قوة جديدة تخطو خطوات حثيثة نحو زعامة العالم، وكان أن ترافق مع هذا تغير في مصدر التأصيل النظري التربوي، ليشكل المصدر الأمريكي النبع الأساسي لكثير مما عرفناه من أفكار وطرق ونظريات وفلسفات.

لم تهيئ المعاهد التي أنشئت الطلاب إلى أن يفتشوا في المصادر الإسلامية، إلا من بعض جهود فردية غلب عليها طابع "التأريخ"، حيث تصور القوم أن علوم التربية هي من العلوم المستحدثة وليست من "علوم الأوائل"، كما كان المسلمون يطلقون إبان نهوضهم الحضاري على العلوم الموروثة عن حضارة اليونان القديمة.

تصور القوم أن ما كتبه الغزالي ومسكويه وابن سينا وغيرهم كان مناسبا لما كان عليه الحال من قرون مضت، ولم يعد مما يناسب القرون التي جدت.

وغلب على نظر البعض أن دراسة الموروث التربوي الإسلامي ليس لها من هدف إلا "التأريخ"، وأن دراستها إنما هي من باب بث الأمل في قلوب المسلمين بأن أسلافهم فعلوا كذا وكذا مما كان موضع تقدير وإجلال، ومن ثم فإن ما وصلنا إليه في العصر الحديث من جمود وتراجع، هي صورة من صور الدورة التاريخية.

وقل من تعامل مع هذا الموروث تعاملا نقديا ينطلق من قاعدة "اجتماعية المعرفة" وأن القديم لا يؤخذ كله ولا يترك كله، وأنه ليس مقدسا، حيث القداسة ليست إلا لكلام الله المنزل في القرآن وأحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأن بالإمكان أن نجد بعضا مما يقبل، وبعضا مما يترك، وأن هذا البعض الذي يمكن أن يقبل يمكن إثراؤه والبناء عليه، والاعتماد عليه في التعرف على المصطلحات العربية الإسلامية التي يمكن أن تطلق على مسميات لم نعرف لها إلا أسماء أجنبية.

وشهدت الفترة من منتصف السبعينيات وأواخر الثمانينيات مدا تربويا إسلاميا ملحوظا، لكن المشكلة كانت في السياق الإقليمي والاقتصادي والثقافي المحيط، مما جعل عددا غير قليل من الأعمال العلمية تبدوا وكأنها اتجهت إلى مجرد نزع القبعة من على الرأس ووضع "عمامة "بدلا منها، كناية عن البحث عن نصوص ووقائع من الموروث الحضاري الإسلامي لبثه عقب كل فكرة اطلعنا عليها في الفكر التربوي الغربي، متصورين أن هذا هو التأصيل.

لقد وضح لنا بما لا يدع مجالا للشك أن كل فكرة تربوية، إنما هي "حبة "في عقد منظومي فكري يتشبع بالسياق الحضاري الذي نبت فيه وظهر، وأن المسألة تتطلب موقفا

نقديا من النموذج المعرفي الغربي والسعي نحو بناء نموذج معرفي عربي إسلامي، بحيث يجئ الفكر التربوي المنتمى لهذا النموذج معبرا تعبيرا حقيقيا عن العقيدة الإسلامية والعقلية العربية الإسلامية وخبرتها واحتياجاتها وتطلعاتها واجتهاداتها٠

ومن هنا تجيء أهمية البحث في "فلسفة التربية "من منظور إسلامي، يلتزم بأصول البحث العلمي في مفاهيم الفلسفة وأصولها وأسسها بصفة عامة، ويسعى إلى أن يفيد من التصور الإسلامي المنبث في آيات القرآن الكريم واجتهادات مفكري الأمة ممن يستندون إلى هذا التصور، بحيث يمكن الخروج بعمل يجمع بين أصول العقيدة الإسلامية وبين أصول الدراسة الفلسفية التربوية في وحدة تنأى عن الربط القسري، وإنما في صورة أقرب ما تكون إلى الوحدة بين عناصر تتفاعل كيميائيا لتصير كيانا متسقا، لا مجرد إناء يجمع – مكانا - بين ما يشبه الزيت والماء، فيظل الزيت زيتا والماء ماء وإن وضعا في إناء واحد٠

ومما لا شك فيه أن المحاولة ليست هينة، ويصعب الادعاء بنجاحها تماما، وإنما هي خطوة على الطريق نرجو لها النضج المتوالي، ولن يتحقق هذا إلا بسبيلين، أولهما أن نتغذى برود فعل نقدية ترشدنا إلى ما أصبنا فيه أو أخطأنا، وثانيهما أن نعتبر أن القضية ما زالت مفتوحة مما يتطلب منا مواصلة البحث والدرس، ما دام في العمر بقية، والله المستعان، وهو على كل شيء قدير٠

د٠سعيد إسماعيل على

الفصل الأول

الموقف الإسلامي من "التفلسف"

"فلسفة التربية "، مثلها مثل "فلسفة العلم "، و "فلسفة التاريخ "، و "فلسفة القانون "وغيرها من فلسفات علوم، إنما هي فرع من الشجرة الأصلية ألا وهى "الفلسفة "، فما من فلسفة تربية إلا وتنتمي إلى "فلسفة "بالمعنى المنهجي أو المذهبي تمدها بالرؤية الكلية العامة أو المنطلقات الرئيسية، كي تطبقها على المسائل التربوية والقضايا التعليمية، مما يوجب النظر في البداية لمعرفة وجهة النظر الإسلامية بالنسبة للتفلسف على وجه العموم وما يرتبط بهذا من معان ومفاهيم خاصة بالفلسفة.

ونحن إذ نقول "عند الإسلاميين "، فلا نقصد على سبيل الحصر والتحديد، فالفلسفة بطبيعتها تنأى عن مثل هذا، حيث هي أكثر المجالات مدعاة لاختلاف الآراء وتعدد وجهات النظر وتباين الاجتهادات، ولهذا فما نقصده هو على سبيل "المثال "، ومن ثم فالطريق مفتوح أمام وجهات واجتهادات أخرى.

مفهوم الفلسفة عند الإسلاميين:

ربما يتقبل عدد من الباحثين والمفكرين الإسلامية أن تكون هناك علاقة بين الفلسفة والتربية على وجه العموم، لكن أن نخصص القول فنتساءل عن العلاقة بين الفلسفة الإسلامية والتربية الإسلامية، فلربما نواجه ضجيجا وجلبة، بحكم أن مفهوم الفلسفة الإسلامية يقوم لدى الكثرة من الباحثين على جهود المدرسة الفلسفية على النسق الإغريقي (ابن سينا، والفارابي، وابن رشد، والكندي)، وكذلك على "علم الكلام ". ومفهوم مثل هذا يبدو وكأنه يقف خارج دائرة الدين والفكر الإسلامي عند كثيرين، مما يدفعنا إلى تبني تمييز "الفيومي "لهذه المصطلحات الثلاثة: دين إسلامي، وفكر إسلامي، وفلسفة إسلامية (ص ٤٧):

فالدين الإلهي، هو ما أخبر به الله إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولما كان الدين الإسلامي وحيا إلهيا، لا تغيير فيه ولا تبديل، كان أعلى مستويات الفكر الإنساني، والمعيار الأساسي لتحديد مسار الفكر الإسلامي وفلسفته. وواضح تماما من هذا أن الدين الإسلامي ليس من قبيل الفكر العقلي، أو نتيجة جهد عقلي قام به إنسان مفكر، إنما يعتمد في مصدره على الوحي الإلهي، وهو غير العقل، وهذا أهم ما يميز الدين الإسلامي عن الفكر الإنساني وفلسفته.

أما الفكر الإسلامي فإنه نشأ نشأة طبيعية منذ حياة رسول الله صلى الله عليه وسلم ونزول الوحي، فنراه يوصى سفراءه بالرأي فيما دون كتاب الله وسنة رسوله، فضلا عن دعوة القرآن ذاته للمسلمين إلى تدبره، قال تعالى (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآَنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا (٨٢)) سورة النساء. ثم هناك ضرورات أخرى ساهمت في تنمية الفكر الإسلامي وانقسامه إلى مدارس في السياسة والفكر.

وفى أواخر القرن الثاني الهجري، وأوائل الثالث، بدأت حركة الترجمة في المحيط الإسلامي، وعربت علوم كثيرة، منها الفلسفة، ومن يوم أن عربت ظلت تطلق على جانب محدد، وعلى جماعة محددة، وعلاقتها بالفكر الإسلامي ظلت علاقة مشوبة بحذر، بمعنى أن الفكر الإسلامي – الذي ظل محتفظا بدائرته – لم يتخذ الفلسفة لقبا عليه، أو صفة له، وغدا الفكر الفلسفي الإسلامي يطلق منذ القرن الثالث الهجري، على الذين كانوا يدرسون النص الإغريقي مباشرة أو معربا، وظل هذا اللون الفكري – الذي مثل تيار الثقافة الهللينية الوافد على المحيط الإسلامي – دلالة على رحابة صدر الإسلام نحو هذا اللون الفكري (المرجع السابق، ص ٥١).

والنتيجة النهائية التي أراد "الفيومي "أن يخلص إليها من التمايز بين الفكر الإسلامي وفلسفة الإسلاميين هي: عدم الخلط بين ما هو من صميم الفكر الإسلامي، وبين ما هو من صميم فلسفة الإسلاميين.

ومن هنا فقد عارض رأيا شهيرا للشيخ مصطفى عبد الرازق الذي رأى ضرورة اعتبار كلا من علم الكلام وعلم أصول الفقه من مجالات الفلسفة، وهو الأمر الذي يتيح الفرصة – في نظر شيخنا – أن نلتمس أصالة للعقلية الإسلامية حيث المسائل في هذين المجالين بصفة خاصة مسائل من نبت البيئة العربية الإسلامية، ولا تأثر فيها بفلسفة الإغريق وغيرهم، يقول الشيخ (تمهيد لتاريخ الفلسفة، ص ٢٧):

"وعندي أنه إذا كان لعلم الكلام ولعلم التصوف من الصلة بالفلسفة ما يسوغ جعل اللفظ شاملا لهما، فإن "علم أصول الفقه "المسمى أيضا "علم أصول الأحكام "ليس ضعيف الصلة بالفلسفة، ومباحث أصول الفقه تكاد تكون في جملتها من جنس المباحث التي يتناولها علم أصول العقائد الذي هو علم الكلام، بل إنك لترى في كتب أصول الفقه أبحاثا يسمونها "مبادئ كلامية "هي مباحث علم الكلام ".

ويستند الفيومي في وجهة نظره على ضرورة أن يظل علم أصول الفقه داخل إطاره في الفكر الإسلامي لأنه قواعد عقلية وضعت لغايات دينية، كذلك علم الكلام الإسلامي هو

فكر إسلامي، وليس فلسفة، لأنه من جانب موجه توجيها دينيا، غاية وموضـوعا، ومـن جانب آخر: أنه لم يطلق عليه أصحابه فلسفة (ص ٥٢)٠

أما نحن فنتفق مع ما ذهب إليه مصطفى عبد الرازق، لأن الفلسفة فيما نـرى هـي طريقة تفكير ومنهج عقلي بصرف النظر عن "الموضوعات "التي تطرقها، ولا ينقص من القيمة الفلسفية لنسق معرفي أن يستند إلى "دين "٠ صحيح أن البعض يرى أن هذا يعنـي التسليم بمجموعة من المبادئ التي لا ينبغي التوقف عندها للتساؤل عن مـدى معقوليتهـا، لكننا بدورنا نتساءل: وأين هي الفلسفة التي لم تقم على بعض المسلمات التي يراهـا هـذا وذاك من الفلاسفة والمفكرين ؟

ويقترب د٠ محمد عبد الستار نصار (نحو فلسفة إسلامية، ص ٢٥٥) من هـذا الـرأي إلى حد كبير وإن كان يحل علم الحديث وأصوله محل علم الكلام، وبالتالي يتفق مع عبـد الرازق في جعل علم أصول الفقه ركنا أساسيا في الفلسفة الإسلامية، وهو يستند في هـذا إلى أنه ظهرت في ثنايا هذين العلمين بشكلهما الأول إرهاصات المنهج العلمـي بـالمعنى الصحيح، وهذا بدوره يعنى أن وجود منهج دقيق للبحث إنما يعنى أن الأمة التي تتعامـل بمنهج كهذا، تكون ذات عقلية منظمة يمكن أن تبدع أكثر وأكثر كلما تقدم بها الزمن، ولـو قدر لها أن تطلع على ثقافة غيرها فإنها تفيد منها بالقدر الذي يتلاءم مع بيئتها وواقعها٠

وإذا كان علم أصول الفقه من الناحية الفنية يعنى بوضع القواعد الكلية وتحديد الإطار العام الذي يساعد على استنباط الأحكام من أدلتها، وهذا في حد ذاته أمـر نظـري، فـإن النظرة البعيدة ترينا أن الثمرة العلمية الواقعية لهذا العلم لا تخطئها الرؤية الثاقبة، ذلك لأن الأحكام الشرعية إنما ترتبط بالواقع وهو مجالها ومظهر وجودها، والدين في شموله، إنما يمثل مجموعة من الضوابط والقواعد التي تنظم الحياة في كل جوانبها ومرافقها، وتعتبـر أصوله بمثابة المحاور التي يدور حولها عمل العقل المنفعل بالوحي، والهـدف الأسـمى للدين إيجاد الانسجام والالتئام في واقع المجتمع، وهو ما يعبر عنـه بالسـعادة الدنيويـة، ومتى كان المجتمع كذلك، ظفر أيضا بالسعادة الأخروية (المرجع السابق، ص ٢٥٦)٠

هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن المسائل الدينية نفسها إذا كانت قد جاءت من خلال وحى لا من خلال جهد عقلي بشرى، لكن الإنسان مطالب بأن "يعقلها "، ولا يسـلم بهـا تسليما أعمى، لأنه مطالب بأن تنعكس على سلوكه وعمله ونظام حياته، وهـذا لا يـتم إلا بالفهم والاقتناع، والفهم والاقتناع بدورهما يقومان على الدليل المنطقي والبرهان العقلـي،

وإذا كان واحد مثل ديكارت قد بدأ بالحجة والبرهان لينتهي إلى الإيمان، فما المانع من أن تكون الخطوة عكسية فيكون إيمان مبرهن عليه بالحجة والدليل العقليين ؟

سيقول البعض أيضا أن هذا يعنى استخدام الحجة والبرهان لتأييد نتيجة معروفة سلفا، ونقول مرة أخرى أن من المهم في كل الأحوال أن يكون ما نؤمن به متفقا مع منطق العقل وأدلته.

ثم، ما الذي يقيدنا تماما بمعنى الفلسفة كما نشأ عند اليونان ؟ إن المصطلح اللغوي جزء من نظام اجتماعي بشرى، وبالتالي فهو يتغير في الدلالة والمضمون وفق السياقات الثقافية والأبعاد البشرية، ومن ثم، فما المانع من أن نرى أن قيمة الفلسفة الحقيقية تكمن في التحليل الدقيق لما نتناوله من مفاهيم سعيا نحو دقة فهم وسعة أفق، وحرصا على إدراك ما بين الموضوعات من علاقات ؟

وإذا كان القرآن قد نفّر المسلمين من الجدل في أمور العقائد، فإن القرآن قد ذكر الحكمة التي كانت معروفة عند العرب وكانت شرفا لأهلها وجاها، وأثنى عليها وشجع على حياتها ونموها (عبد الرازق، ص ١١٧).

والقرآن إنما استعمل الحكمة والحكم وما إليهما في معانيها اللغوية، أو في معان ذات نسب واتصال بها شديد.

ويفسر مالك الحكمة في كثير من آيات القرآن بالفقه في دين الله والعمل به، كما رواه ابن عبد البر في كتابه (مختصر جامع بيان العلم وفضله)، يقول الإمام الشافعي في كتاب (الرسالة) في أصول الفقه، بعد أن أورد آيات فيها ذكر الكتاب والحكمة (ص ٧، عبد الرازق، ص ١١٧):

"قال الشافعي، فذكر الله عز وجل الكتاب وهو القرآن، وذكر الحكمة فسمعت من أرضى من أهل العلم بالقرآن يقول: "الحكمة سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال الشافعي: وهذا يشبه ما قاله، والله أعلم". وقال الشافعي في الرسالة أيضا: وفيها كتبنا في كتابنا هذا من ذكر ما منّ الله به على العباد من تعلم الكتاب والحكمة دليل على أن الحكمة سنة رسول الله".

وقال الطبري في تفسير آية (وَاذْكُرْنَ مَا يُتْلَى فِي بُيُوتِكُنَّ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ وَالْحِكْمَةِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ لَطِيفًا خَبِيرًا) سورة الأحزاب، آية ٣٤: "ويعنى بالحكمة ما أوحى إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم من أحكام دين الله ولم ينزل به قرآن، وذلك السنة".

وجملة القول أن الحكمة في آية (يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُــؤْتَ الْحِكْمَــةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ) سورة البقــرة، آيــة ٢٦٨، هــي الحكمة بمعناها اللغوي، أي العلم النافع والفقه في شــؤون الحيــاة بتعــرف الحــق فيهــا وإمضائه (عبد الرازق، ص ١١٨).

وفى تفسير الطبري لهذه الآية: "يعنى بذلك جل ثناؤه، يؤتى الله الإصــابة فــي القــول والفعل من يشاء من عباده،ومن يؤت الإصابة منهم في ذلك فقد أوتى خيرا كثيرا...".

وهناك من الباحثين من استقرأ نصوصا من أقوال فلاسفة المسلمين "المتخصصــين "– أي الذين ينسبون إلى الفكر اليوناني – كدليل على صدق أن مضمون "فلســفة "كــان لــه مضمون إسلامي يبعد كل البعد عن المضمون اليوناني القديم، ومن ذلــك قــول الكنــدي نفسه، المحسوب من أهل الفلسفة الخلص:

"إن أعلى الصناعات الإنسانية منزلة وأشرفها مرتبة صناعة الفلسفة، التي حــدها علــم الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان، لأن غرض الفيلسوف في عملــه إصــابة الحــق، لا الفعل سرمدا، لأن نمسك، ويتصرم الفعل، إذا انتهينا إلى الحــق "(رســائل الكنــدي، ص ٢٥).

وتعلق "فوقية محمود "على هذا التعريف بأنه يؤكد أن الفلسفة صناعة إنســانية، وهــذه إشارة حرص الكندي على إثباتها للفت النظر إلى أن هناك ما هو رباني، وأن هذا الرباني له مكانته التي تعلو كل ما هو إنساني، ولهذا نبه إلى وجود عقيدة، وهو ما لا يوجــد فــي الفكر الفلسفي اليوناني (نحو فلسفة إسلامية، ص ٢٠٥).

ثم قوله: "إن حدها: علم الأشياء بحقيقتها بقدر طاقة الإنسان "تعريف إنساني ورد فــي أقوال اليونانيين مع فارق وهو أن طاقة الإنسان عندهم ترتبط بفكرة التشبه بالمحرك الذي لا يتحرك عند أرسطو، وبمثال المثل عند أفلاطون، بينما في الإسلام وعند الكندي المفكر المسلم تعنى الطاقة التي جبل عليها الفرد **(لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّــا وُسْــعَهَا...(٢٨٦))** سورة البقرة.

وهو يقدم بعد ذلك مباشرة فكرة إسلامية لها قيمتها، إذ يقول: إن غرض الفيلسوف فــي علمه إصابة الحق، وفى عمله بالحق، فهو بهذا التصريح يعرف بمبدأ مــن أهــم مبــادئ الشريعة وهو "اقتران النظر بالعمل "، وبهذا يكون الكندي قد تخطى المســتوى النظــري المحض الذي هو سمة الفكر اليوناني إلى مجال العمل وهذا أمر جديد كل الجــدة بالنســبة للفكر اليوناني.

كما أثبت نهائية الفعل الإنساني ولانهائية الفعل الرباني، وهذه تفرقة بين الخالق والمخلوق تقوم على مفهوم الثنائية التي تحقق تنزه الخالق عن المثلية، وهذه كلها مفاهيم إسلامية تجعل من مضمون "الفلسفة "مضمونا إسلاميا مخالفا تماما لمضمونه في الفكر اليوناني (المرجع السابق، ص ٢٠٦)٠

أي أن الكندي قد جعل لفظ "فلسفة "المعرب دالا على مضمون اصطلاحي استمد أسسه من الفكر الإسلامي القائم على عقيدة راسخة بوجود إله أعلى لا مثل له وبأن من يعمل بالفلسفة لا يجوز أن يبقى على مستوى النظر وإنما عليه أن يقرن النظر بالعمل وهو ما يوجد في الفلسفة اليونانية٠

أما فيلسوف مثل أبى بكر الرازي، فقد رأى أن الفلسفة طريق موصل للحق، وأنها السبيل الوحيد لإصلاح الفرد والمجتمع، بما تنير به العقول والنفوس، ومن هنا فإن سيرة الفلاسفة الأفاضل الأخيار الذين كان رائدهم الحق والخير من خير السير، بحيث أوجب الاقتداء بهم، حيث التزموا العدل في معاملة الناس، وتمسكوا بالفضائل والمثل، واستشعروا النصح والعفة والرحمة، وكثيرا ما اجتهدوا في نفع البشرية (العبد، ص ٢١، الرازي، الطب الروحاني، ص ١١٨)

فهو يجل الفلاسفة غاية الإجلال، ويحترمهم كما يحترم نفسه، فكل قول لهم ينال لديه اهتماما وتقديرا، وهذا لم يمنعه من معارضته أحيانا لبعض أفكارهم، وهو يوافق على تعريفهم للفلسفة بأنها "التشبه بالله عز وجل، بقدر ما في طاقة الإنسان "، ومعناه أن يتحلى الفيلسوف بجميع الأخلاق السامية، وأن يترفع عن الدنايا والنقائص بقدر ما يستطيع، ومن ثم فهو يوافق على تعريفهم للفيلسوف الحق أو الحكيم بأنه "من عرف شروط البرهان وقوانينه، واستدرك، وبلغ من العلم الرياضي والطبيعي والعلم الإلهي، مقدار ما في وسع الإنسان بلوغه "، وفيه وجوب اتصاف الفيلسوف بكل من العقل والخلق الجيد (مقدمة الطب الروحاني، ص ٢٩)

وإذا كنا نؤكد على وجود فلسفة إسلامية بالمعنى الذي يجعلها منهجا خاصا في التفكير، فإن هناك من يؤكدون على وجودها وتميزها ولكنهم ينحون بمضمونها نحو المضمون الفلسفي التقليدي، وإن اختصت ببعض الموضوعات بحكم قيامها وتأثرها بالعقيدة الإسلامية، وأبرز هؤلاء الدكتور إبراهيم مدكور (في الفلسفة الإسلامية، ج١، ص ١٩)، حيث قال:

"نعم هناك فلسفة إسلامية امتازت بموضوعاتها وبحوثها وبمسائلها ومعضـــلاتها وبمـــا قدمت لهذه وتلك من حلول، فهي تعنى بمشكلة الواحد والمتعدد٠٠٠٠، وتعالج الصـــلة بـــين الله ومخلوقاته٠٠٠التى كانت مثار جدل طويل بين المتكلمين، وتحاول التوفيق بين الوحي والعقل، بين العقيدة والحكمة، بين الدين والفلسفة، وأن تبين للناس أن الـــوحي لا ينـــاقض العقل، وأن العقيدة إذا استنارت بضوء الحكمة تمكنت من النفس وثبتت أمام الخصوم، وأن الدين إذا تآخى مع الفلسفة أصبح فلسفيا كما تصبح الفلسفة دينية، فالفلسفة الإسلامية وليـــدة البيئة التي نشأت فيها، والظروف التي أحاطت بها، وهى كما يبدو فلسفة دينية روحية "٠

وإذا كان هذا مما يميز الفلسفة الإسلامية عن غيرها، إلا أنها – فيما رأى مدكور – لـــم تهمل المسائل الفلسفية الكبرى التي طرقها كبار الفلاسفة السابقة مثـــل الزمـــان والمكـــان ونظرية المعرفة ونظرية الفضيلة والتفرقة بين النفس والعقـــل، والفطـــري والمكتســـب، والظن واليقين: "فنظرتها إلى الفلسفة أعم وأشمل من نظرتنا إليها اليوم، وهى شبيهة كـــل الشبه بنظرة اليونان، وخاصة أرسطو في تقسيمه المعروف للعلوم الفلسفية الـــذي حاكـــاه فلاسفة الإسلام وساروا عليه "(المرجع السابق، ص ٢٠)، ومن هنا فقد اختلطـــت بعـــض مسائلها بالطب وعلوم الحياة والكيمياء والنبات والفلك والموسيقى٠

وأكثر من هذا، فالفلسفة الإسلامية اكتسبت طابعا كليا شموليا "موسوعيا "بحيث يمكنـــك أن تجد بعض نظراتها منبثة في كتابات في الكيمياء والموسيقى وأصول الفقـــه والتـــاريخ والهندسة "وربما كان بين علماء الإسلام، من هو في تفكيره الفلسفي أعظم جـــرأة وأكثـــر تحررا من الفلاسفة المختصين٠ وفى البحوث الكلامية والصوفية مذاهب ونظريات لا تقل دقة وعمقا عن مذاهب المشائين ونظرياتهم، وقد التقت وجها لوجه مع فلسفة أرسطو وكان بينها صراع ونضال، ومن هذا الصراع نشأت مميزات التفكير الإسلامي الخاصة، وأخيرا في مبادئ التشريع وأصول الفقه تحاليل منطقية وقواعد منهجيـــة تحمـــل شـــارة فلســـفية واضحة، بل ربما وجدنا في ثناياها ما يقرب كل القرب من قواعد مناهج البحث الحديثـــة "(المرجع السابق، ص ٢١)٠

أما الدكتور عبد الحليم محمود فقد نحا منحى أقرب إلـــى الصـــوفية، فهـــو يؤكـــد أن الفلسفة– من وجهة النظر الإسلامية – هي (التفكير الفلسفي، ص ١٧٧):

"المحاولات التي يبذلها الإنسان عن طريق الفعل وطريق التصفية، ليصـــل بهـــا إلـــى معرفة الله "، وهذه المحاولات هي "الفلسفة "، والنتيجة هي "الحكمة "، ومن ذلك يتضح أن الغزالي – باعتبار أنه استكمل شطري الطريق – أصل في الميدان الفلسفي من "ابن ســـينا

"، ومن أرسطو اللذين لم يقطعا إلا نصف الطريق٠ وهو لذلك يعتبر أن هذا القول إذا كان صحيحا بالنسبة للغزالي، فهو أيضا صحيح بالنسبة إلى كبار الصوفية الإسلاميين، ذلك أنهم جميعا قد حققوا "الكشف عن الإله ثم الاتصال به "٠ إنهم في نظره "فلاسفة كاملون "، وبالتالي فإن أرسطو ومن سار على دربه يصدق عليهم التعبير بأنهم "أنصاف فلاسفة، إذ أنهم لم يقطعوا إلا نصف الطريق الفلسفي وهو الجانب العقلي "(المرجع السابق، ص ١٧٨)٠

ولا يقف الأمر عند حد هؤلاء ممن ذكرنا، فهناك غيرهم بطبيعة الحال ممن يضيق المقام عن الإشارة إليهم، وعلى أية حال فإن المعنى الذي سوف نبنى عليه في دراستنا، دون أن نؤكد أنه الحق الذي لا شبهة فيه، هو ذلك الذي يؤكد على المضمون "المنهجي "، على اعتبار أن الفلسفة عموما هي بالدرجة الأولى "طريقة "في التفكير، ومنهج في النظر، يتجه إلى المفاهيم الأساسية والتصورات الرئيسية تحليلا وشرحا وبيانا وتوضيحا لها وما ترتبط به من علاقات، وممارسة للنقد، على أساس أن مثل هذا هو الذي يوثق العلاقة بين الفلسفة والتربية، إذ أن التحديد الدقيق والوضوح الشديد، وتمايز العلاقات، والكشف عن العيوب والسلبيات من شأنه يقوم التفكير ويعدل السلوك٠

نقد الفلسفة:

ومع ذلك فقد شهد تاريخ الفكر الإسلامي هجوما ضاريا على الفلسفة والفلاسفة مما لابد أن نشير إليه، ومن ثم لا نقف عند حد الكشف عما هو إيجابي بالنسبة إلينا، وحتى يتبين لنا وجه الصواب أو الخطأ في مثل هذا الهجوم٠

فقد كان عدد من مفكري الإسلام يطلقون على دائرة معارف اليونان من رياضيات وطبيعيات وإلهيات اسم "علوم الأوائل "أو "علوم القدماء أو العلوم القديمة "، وهي تقابل عندهم علوم العرب والعلوم الشرعية بوجه خاص، وقد كانت علوم الأوائل مثار الشكوك والريب عند البعض من أهل السنة، حتى كانت موضع عناية في البيئات الدينية الإسلامية منذ القرن الثاني للهجرة، ومن هنا كان من السهل اتهام الرجل بالزندقة متى نحا في كتبه نحوا فلسفيا، كما حدث مع على بن عبيدة الريحاني وأبى زيد البلخي وغيرهما (الطويل، قصة النزاع، ص ١٠٦)٠

وقد بالغ هذا النفر من أهل السنة في هذا النزوع حتى كانوا ينفرون من كل علم ينسب إلى الفلسفة أو يتصل بها، وليس أدل على هذا من أن يشكو الغزالي منه في منقذه، وهو

أكبر من وجه نقودا حادة إلى الفلاسفة، وقال عدد من هذا النفر أن النبي صـــلى الله عليـــه وسلم حينما سأل ربه أن يعيذه من "علم لا ينفع "إنما قصد علوم الأوائل ! وروى عن ابـــن تيمية في الجزء الأول من رسائله الكبرى أن العلم ما كان موروثا عن نبي، وكل ما سواه فهو علم لا ينفع، أو ليس بعلم وإن سمى به٠ ووصف جمهرة المتكلمين من السنيين علـــوم الأوائل بأنها "حكمة مشوبة بكفر ""لأنها تؤدى إلى التعطيل "أي تجريد ذات الله مـــن كـــل حسنة إيجابية "، وبدا الاشتغال بها مسايرا للاستخفاف بالدين، وكل من عنى بهذه العلـــوم دل بعنايته على أنه مغموز في عقيدته، متهم في دينه، وليس ينجيه مـــن هـــذا الاتهـــام أن يكون ثقة في العلوم الشرعية مزاولا للتعاليم الدينية، بل إن مجرد الاتصال بهـــذه العلـــوم، كفيل بأن يجنح بصاحبه إلى طريق الدين القويم، ولعل هذا هو السبب الذي جر المـــأمون إلى القول بخلق القرآن (المرجع السابق، ص ١٠٧)٠

ثم تبلورت القضية في مشكلة احتلت مساحة واسعة من التفكير الإســـلامي، فكثيـــرون لابد يعرفون تلك المناقشات الطويلة التي جرت بين عدد من فلاســـفة الإســـلام ومفكريـــه حول العقل والنقل، وحول الدين والفلسفة، حيث جرت في هذا النهر ميـــاه كثيـــرة عبـــر قرون، لعل أشهرها تلك التي جرت بين الغزالي في كتابه الشهير (تهافت الفلاســـفة) ورد ابن رشد عليه ب (تهافت التهافت)، بل لقد وصل الأمر إلى حد "تكفير "من يقول بالفلســـفة في بعض العهود٠

وربما لم ينتبه كثيرون إلى أن الغزالي إذ يقول "بتهافت الفلاسفة "فهذا ليس معناه إنكـــاره للفلسفة، وإنما إنكاره لاجتهادات بعض "الفلاسفة "الإسلاميين، وأبسط ما يمكن قوله في هذا الشأن هو أن مناقشاته في هذا الكتاب هي صورة من صور التفلسف في أعلى درجاتهـــا، وكأننا نستحضر مقولة أرسطو: "فلنتفلسف إذا اقتضى الأمر أن نتفلســـف، فـــإذا اقتضـــى الأمر ألا نتفلسف، فلنتفلسف حتى نثبت أن التفلسف أمر لا لزوم لـــه "، وبالتـــالي يعتبـــر التفلسف عملا حتميا حتى لدى هؤلاء المهاجمين له٠

وعلى أية حال فمصدر الإشكال يكمن في أي معنى يقصد المتحـــدث للفلســـفة ؟ ففـــي تصورنا، فإن الكثرة الغالبة من صور النقد العنيف والهجوم الحاد التي شهدناها في بعض الكتابات وفى بعض الفترات في التاريخ الحضاري الإسلامي إنمـــا اســـتندت إلـــى تلـــك المسائل "الميتافيزيقية "التي كانت تغلب على كتابات الفلاسفة في قرون سبقت، على أساس أن المسائل الميتافيزيقية هي مما يقع في دائرة "الغيب "، الذي هو منطقة محظـــورة علـــى الإنسان أن يطرقها، حيث لا يملك وسائل معرفتها، ومن ثم وجب عليه أن يكتفي بالقـــدر

الذي جاء إلينا عن طريق الوحي المنزل على أنبياء الله عامة ومحمد صلى الله عليه وسلم خاصة.

أما إذا فهمنا من الفلسفة أنها عملية تحليل وتوضيح وبلورة للمفاهيم والمشكلات، وهـو عماد "التفكير "على وجه العموم، فسوف ينتفي التعارض المزعوم، بل ولربما وجـدنا أن ممارسة التفكير على هذا النحو هي "فريضة "لابد من القيام بها بحيث "يؤثم "الإنسان إن لم يقم بها !!

وعلى أية حال فلابد أن نضع بعين الاعتبار "السياقات الثقافية "التي أحاطت بهجوم حاد لا ينكر شهدته الحضارة الإسلامية على الفلسفة والمشتغلين بها، إلى الحد الذي وصل إلى درجة "التكفير ".

فمن بين العديد من الأسباب التي تفسر ما اعترى الدولـة الإسـلامية فـي العصـور الوسطى من اضمحلال وضعف في سنواتها الأخيرة، يقف الجمود الفكري والجدب العقلي والتعصب كمؤشرات مهمة ودلالات خطيرة آذنت بانهيار الدولة، ومن هنا نجد أنه بعد أن كانت الجماعة الإسلامية تشهد مناقشات ثرية بين فرق مختلفة ومذاهب متعددة، ومفكـرين وعلماء وفقهاء متبايني التوجه والاجتهاد، إذا بها تشهد نوعا من الناس يأنفون من الجديد، وينفرون من إعمال العقل، ويتصورون أن الكلمة النهائية في الاجتهاد قد قيلت من قبل فلا ينبغي لأحد أن يجهد ذهنه ويسبر غور ما قيل من آراء وأفكار، وما عليه إلا أن يعود إلى ما سبق أن قيل ففيه الطريق إلى مواجهة المشكلات مهما استجدت ومهما تباعدت الأزمان وتباينت الأماكن.

وظهرت الدعوة إلى قفل باب الاجتهاد، وكان التفكير الفلسفي بطبيعة الحال هو العدو الأول لهذا الفريق من الناس، وحتى تكتسب تلك الدعوة القداسة وقوة التأثير على النـاس، أُلبست لباس الدين، والدين يبرأ منها براءة الذئب من دم ابن يعقوب، وصدرت كتب كثيرة تهاجم الفلسفة والمنطق بوجه خاص ككتاب الرد على المنطقيين للنويختي. وفى المغـرب الإسلامي أصدر المنصور بن أبى عامر – بعد موت الخليفة الحاكم سنة ٣٦٧ هـ أمـرا بإحراق كتب المنطق والنجوم. ومن أجل هذه الحملات التي عاناهـا المنطـق يبـدو أن الغزالي لم يرد أن يظهر اسم المنطق على بعض كتبه المنطقية، فجعل منها (معيار العلـم) و (محك النظر)، و (القسطاس)، وإن كان أظهر قدرا من التبرم به في (محـك النظـر)، وحذر في (المنقذ من الضلال) من التسرع في الوقوع في الكفر استنادا إلـى مـا سـمى بزندقة أهل المنطق !!

بل بلغت المعارضة أوجهها بعد الغزالي، وتجلى نفور المتأخرين من المتـرددين مـن الفلسفة والمنطق في فتوى ابن الصلاح المتوفى سنة ٦٤٣ هـ، وقد أفتى فيهـا بتحـريم الفلسفة والمنطق، وفيها قال: "وأما المنطق فهو مدخل الفلسفة، ومدخل الشر شر، ولـيس تعليمه وتعلمه مما أباحه الشرع ولا استباحه أحد من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين والسلف الصالحين "٠

وقد نصح ابن خلدون كل من أشكل عليه الأمر وعرض له ارتباك في الفهم أن يتجنب قوانين المنطق قائلا له: "اخلص إلى فضاء الفكر الطبيعي الذي فطـرت عليـه، وسـرح نظرك وفرغ ذهنك فيه الغوص على مرامك منـه٠٠حتـى تشـرق أنـوار الفـتح مـن الله٠٠٠"(عن: الطويل، أسس الفلسفة، صص ٣٠١ -٣٠٢)٠

وعلت أصوات بعض الفقهاء لتستبد بأمر التفكير وتندد بالاجتهادات العقلية،وكان شـعار متأخري السلفيين "فر من الكلام في أي صورة تكون كما تفر من الأسد "٠ ويعبـر عـن شعور هذه الفئة نحو علم الكلام قول ينسبونه إلى الإمام الشافعي، وهو لا يتسق مـع مـا عرف عن هذا الإمام العظيم من قوة حجة ومهارة النهج العقلي، وهو "حكمي على رجـال الكلام أنه يجب أن يضربوا بالسياط والنعال وأن يطاف بهـم مشـهرين فـي المجـامع والقبائل٠٠٠"٠

ومن الملاحظ أن كثيرا من الهجوم قد انصب على أهل الكلام، وربما يرجع ذلك إلـى تلك المناقشات التي دارت حول الذات الإلهية، وما تطرف فيه عدد من أهـل الاعتـزال، وخاصة إبان محنة القول بخلق القرآن، حيث ترك هذا آثارا سيئة في نفوس كثيرين تجـاه المعتزلة، وتجاه أهل الكلام٠

وأكد ابن أبى أصيبعة في (عيون الأنباء في طبقات الأطباء، ص ٥٢٣) أن المنصـور في الأندلس (١١٨٤ – ١١٩٩) قد شدد في أن لا يبقى أحد يشتغل بشـيء مـن المنطـق والفلسفة، و "أنه متى يوجد أحد ينظر في هذا العلم أو وجد عنده شيء من الكتب المصـنفة فيه، فإنه يلحقه ضرر عظيم "٠

وذكر المراكشي في (المعجب، ص ١٧٥) أن الفقهـاء قـرروا فـي مجـالس أمـراء الموحدين تقبيح علم الكلام وكراهة السلف له وهجرهم من ظهر عليه شيء منه،وأنه بدعة في الدين، وربما أدى أكثره إلى اختلال العقائد،وكتبوا إلى البلاد بالتشديد في نبذ الخـوض في شيء منه وتوعد من وجد عنده شيء من كتبه٠

وربما يكون مهما هنا إثبات المنشور الذي كتب بعد محاكمة ابن رشد في عهد الخليفة يعقوب الملقب بالمنصور عام ٥٨٠هـ، وقد كتبه أبو عبد الله بن عياش لتحريم الفلسفة وإعدام كتبها واضطهاد رجالها وتحذير الناس من شرها (الطويل، قصة النزاع، صص ١١٧ - ١١٩):

"قد كان في سالف الدهر قوم خاضوا في بحور الأوهام،وأقر لهم عوامهم بتفوق عليهم في الأفهام، حيث لا داعي يدعو إلى الحي القيوم، ولا حاكم يفصل بين المشكوك فيه والمعلوم، فخلدوا في العالم صحفا ما لها من خلاق، مسودة المعاني والأوراق، بُعدها من الشريعة بُعد المشرقين، وتباينها تباين الثقلين، يوهمون أن العقل ميزانها، والحق برهانها، وهم يتشعبون في القضية الواحدة فرقا، ويسيرون فيها شواكل وطرقا، ذلك بأن الله خلقهم للنار، وبعمل أهل النار يعملون، ليحملوا أوزارهم كاملة يوم القيامة، ومن أوزار الذين يضلونهم بغير علم ألا ساء ما يزرون !

"ونشأ منهم في هذه السمحة البيضاء شياطين أنس يخادعون الله والذين آمنوا، وما يخدعون إلا أنفسهم وما يشعرون، يوحى بعضهم إلى بعض زخرف القول غرورا، ولو شاء ربك ما فعلوه فذرهم وما يفترون، فكانوا عليها أضر من أهل الكتاب، وأبعد عن الرجعة إلى الله والمآب، لأن الكتابي يجتهد في ضلال، ويجد في كلال، وهؤلاء جهدهم التعطيل، وقصاراهم التمويه والتخييل، دبت عقاربهم في الآفاق برهة من الزمان، إلى أن أطلعنا الله سبحانه منهم على رجال كان الدهر قد أملى لهم شدة حروبهم، وأغفى عنهم سنين على كثرة ذنوبهم، وما أملى لهم إلا ليزدادوا إثما، وما أمهلوا إلا ليأخذهم الله الذي لا إله إلا هو وسع كل شيء علما٠

"وما زلنا – وصل الله كرامتكم – نُذكرهم على مقدار ظننا فيهم، وندعوهم على بصيرة إلى ما يقربهم إلى الله سبحانه وتعالى ويدنيهم، فلما أراد الله فضيحة عمايتهم وكشف غوايتهم، وقف بعضهم على كتب مسطورة في الضلال، موجبة أخذ صاحبها بالشمال، ظاهرها موضح بكتاب الله، وباطنها مصرح بالإعراض عن الله، ليس منها الإيمان بالظلم، وجئ منها بالحرب الزبون في صورة السلم، مزلة للأقدام،وهم٠٠٠يوافقون الأمة في ظاهرهم وزيهم ولسانهم، ويخالفونهم بباطنهم وغيهم وبهتانهم٠

"فلما وقفنا منهم على ما هو قذى في جفن الدين، ونكثة سوداء في صفحة النور المبين، نبذناهم في الله نبذ النواة وأبغضناهم في الله كما أننا نحب المؤمنين في الله، وقلنا اللهم إن دينك هو الحق اليقين، وعبادك هم الموصوفون بالمتقين، وهؤلاء قد صدفوا عن آياتك،

وعمت أبصارهم وبصائرهم عن بيناتك، فباعد بين أسفارهم، وألحق بهم أشـياعهم حيـث كانوا٠٠٠

"فاحذروا – وفقكم الله – هذه الشرذمة على الإيمان، حذركم من السموم السـارية فـي الأبدان، ومن عُثر له على كتاب من كتبهم فجزاؤه النار التي بها يعـذب أربابـه، وإليهـا يكون مآل مؤلفه وقارئه ومآبه٠٠٠٠ "

وفى هذا المناخ الذي سيطرت فيه فئة من فقهاء العصور المتأخرة ودعوا فيه إلى نبـذ التفلسف بحجة حماية الدين، نجد "المراكشي "يصف بعض أحوال دولة الموحدين فيقـول: "٠٠٠فظهرت في البلاد مناكير كثيرة، واستولى النساء على الأحـوال وأسـندت إلـيهن الأمور، وصارت كل امرأة من أكابر لمتونة مشتملة على كل مفسد وشرير، وقاطع سبيل، وصاحب خمر وماخور٠٠٠"(المعجب، ص ١٧٧)٠

ولا يملك الباحث في هذا الموضوع أن يغفل عن ذكر ابن تيمية الحنبلـي الكبيـر فـي عدائه المرير للفلسفة، وقد بدا هذا في مؤلفاته، ولا سيما (الرد على عقائـد الفلاسـفة) و (نصيحة أهل الإيمان في الرد على منطق اليونان) وهو الذي لخصه السيوطي بعـد ذلـك وسماه (جهد القريحة في تجديد النصيحة)٠

وقد جرى ابن قيم الجوزية مجرى أستاذه ابن تيمية في عدائه للفلسفة، ولكنهمـا كانـا ممن اتصل بها – بالفلسفة – وألما بعلومها فيما ألما به من مختلف العلوم، وأسلوبهما فـي النقد والجدل عنيف، غير أن نفحات النظر العميق والاطلاع الواسـع تخفـف مـن لـذع أسلوبها "٠

وقد عرض ابن قيم الجوزية في (مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة) لنقد العلوم الفلسفية والإبانة عن تهافت المنطق وقلة جدواه، وأشار في حديثه إلى صلته بالـدين وحكم الشرع في تعلمه، ومما قاله في ذلك (قصة النزاع، ص ١٢٥):

واعجبا لمنطق اليونان　　　كم فيه من إفك ومن بهتان

مخبط لجيد الأذهـان　　　ومفسـد لفطـرة الإنسان

مضطرب الأصول والمباني　　　على شفا هار بناه الباني

وفى سلسلة هذه الحملات، كتب "جلال الدين السيوطي "كتابا يهاجم فيه التفلسف بعنوان (صون المنطق والكلام عن فني المنطق والكلام)٠

ومن الدعاوى التي هاجم بها التفلسف مسايرا في ذلك غيره، أن الفلسفة جـاءت إلـى العالم الإسلامي عن طريق اليونان،وأهل اليونان القديمة أهل كفر ووثنية، وإمامهم الكفـر

والزندقة، "أرسطو "،وإيهام الناس بأن آراء أرسطو مناقضة لما جاء به رسول الله صلى الله عليه وسلم، وينبغي نبذها،ومن هنا قالوا:

قطعنا الإخوة من معشر بهم مرض من كتاب الشفا

فماتوا على دين رسطاليس ومتنا على ملة المصطفى !

وكتاب الشفا هو كتاب ابن سينا، الذي يلقب بالشيخ الرئيس والذي اعتبر من الهامات العالية في الفكر الفلسفي الإسلامي، ويصل الأمر إلى حد المقابلة بين مقام أرسطو ومقام رسول الله، مع أن أحدا من هؤلاء الناقدين لا يملك دليلا يقينيا على أن إعجاب هذا الفيلسوف أو ذاك بأرسطو يعنى أنه يترك ملة المصطفى صلى الله عليه وسلم.

وقيل أيضا:

إذا شوركت في أمر بدون فلا يلحقك عار أو نفور

ففي الحيوان يشترك اضطرارا أرسطوطاليس والكلب العقور

ومن الغريب أيضا أن ينسب السيوطي قولا لابن تيمية صاحب العقل الجبار في الفكر الإسلامي، سطورا تفوح بقدر واضح من النزعة العصبية، فهو يناقش رأيا لا يقبله من اليونانيين، يعقب على ذلك بقوله "وهذا لضعف عقولهم (اليونانيين) وتعذر المعرفة عليهم إلا بالطرق البعيدة والله تعالى يسر للمسلمين من العلم والبيان والعمل الصالح والإيمان ما برزوا به على كل نوع من أنواع جنس الإنسان "(صون المنطق، ج١، ص ٣٨).

فالمسألة إذن ليست حجة ومنطقا ودليل وإنما "طبيعة خاصة "تحرم اليونانيين من القدرة على البصر الصحيح والرأي السليم !!

وكان ابن خلدون قد شن حملة قاسية أيضا على الفلسفة في فصل عنونه (فصل في إبطال الفلسفة وفساد منتحلها) لخص في مقدمته ما تصوره الركن الأساسي فيها، وعقب على ذلك بقوله: "واعلم أن هذا الرأي الذي ذهبوا إليه باطل بجميع وجوهه "(المقدمة، ج٣، ص ١٠٨٢).

وبعد أن ناقش بعض آرائهم، عقب بقوله: "فهذا العلم كما رأيته غير واف بمقاصدهم التي حوموا عليها مع ما فيه من مخالفة الشرائع وظواهرها، وليس له فيما علمنا إلا ثمرة واحدة وهى شحذ الذهن في ترتيب الأدلة والحجاج لتحصيل ملكة الجودة والصواب في البراهين، وذلك أن نظم المقاييس وتركيبها على وجه الإحكام والإتقان هو كما شرطوه في صناعتهم المنطقية وقولهم بذلك في علومهم الطبيعية، وهم كثيرا ما يستعملونها في علومهم استعمال البراهين بشروطها على ملكة الإتقان والصواب في الحجاج

والاستدلالات لأنها وإن كانت غير وافية بمقصودهم فهي أصح ما علمناه من قوانين الأنظار"(المرجع السابق، ص ١٠٨٦)٠

ولا يكتف ابن خلدون بذلك، بل ينصح المسلم بقوله: "٠٠٠فليكن الناظر فيها متحرزا جهده من معاطبها، وليكن نظر من ينظر فيها بعد الامتلاء من الشرعيات والاطلاع على التفسير والفقه، ولا يُكبّن أحد عليها وهو خلو من علوم الملة، فقل أن يسلم لذلك من معاطبها٠٠٠"٠

فهو إذن لا يحرم الاطلاع عليها كما حدث بالنسبة لغيره، وإنما يطلب "التحرز "، فضلا عن ضرورة التزود بقاعدة معرفية متينة من العلوم الشرعية حتى يمكن أن يكون ذلك معينا على الفرز والانتقاء والنقد والتمييز٠

وفى العصر الحديث نفى أحمد أمين (فجر الإسلام، ص ٤١) عن العرب قدرة على التفلسف مؤيدا بذلك ما ذهب إليه بعض المستشرقين من أن طبيعة العقل العربي لا تنظر إلى الأشياء نظرة عامة شاملة، وليس في استطاعتها ذلك٠

ولا يكتفي مفكرنا بالاستشهاد ببعض المستشرقين بل يسوق أقوالا من قدماء علماء المسلمين مثل الشهرستاني في كتابه الملل والنحل في معرض كلامه عن الحكماء "الصنف الثاني حكماء العرب وهم شرذمة قليلة وأكثر حكمتهم فلتات الطبع وخطرات الفكر "، وقال في موضع آخر "إن العرب والهند يتقاربان على مذهب واحد٠٠٠والمقاربة بين الأمتين مقصورة على اعتبار خواص الأشياء، والحكم بأحكام الماهيات، والغالب عليهم الفطرة والطبع٠ وإن الروم والعجم يتقاربان على مذهب واحد، حيث كانت المقاربة مقصورة على اعتبار كيفية الأشياء،والحكم بأحكام الطبائع، والغالب عليهم الاكتساب والجهد "(الملل والنحل، ج٢، ص ٢٤٢)٠

وفى الوقت الذي يشيد فيه أمين بالعقلية اليونانية من ميل إلى التفكير الفلسفي (ص ٤٢) يكيل الاتهامات للعقلية العربية "فأما النقص فما تشعر به حين تقرأ قطعة أدبية – نظما أو نثرا – من ضعف المنطق، وعدم تسلسل الأفكار تسلسلا دقيقا، وقلة ارتباط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا، حتى لو عمدت إلى القصيدة – وخاصة في الشعر الجاهلي – فحذفت منها جملة أبيات أو قدمت متأخرا أو أخرت متقدما، لم يلحظ القارئ أو السامع ذلك – وإن كان أديبا – ما لم يكن قد قرأها من قبل "٠

وإذا كان من المحتمل أن نتصور هذا بحكم ما كانت عليه الثقافة العربية قبل الإسلام من بدائية، إلا أن أمين لا يترك لنا هذا الاحتمال، إذ يشير إلى أمثلة من بعد ذلك بقرون

حيث الازدهار الحضاري الإسلامي، فيعقد مقارنة بين ما يكتبه الجاحظ أو ابن عبد ربه أو أبو هلال العسكري في الخطابة أو الوصف،وما يكتبه أرسطو في ذلك "رأيت الطبيعتين مختلفتين تمام التخالف، فأرسطو يحلل الخطابة مثلا، ويبين منزلتها من البلاغة، وأقسام الخطابة وأجزاء الخطبة، وكيف يتكون الخطيب..بنظر شامل بحيث تدرك الخطابة صورة كاملة، أما كتاب العرب فيكتبون جملا رشيقة ودررا منثورة في الخطابة، لا يتكون منها شكل تام "(ص ٤٣).

ويبدو أن شدة تأثر أحمد أمين بأقوال المستشرقين دفعته إلى أن يرى في كلام الشهرستاني معنى غير ما قصده الرجل، وهو الأمر الذي التفت إليه بصدق "مصطفى عبد الرازق (تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، ص ٣٣)، فهو لا يرى أن كلام الشهرستاني بسبب عجز العقل العربي عن النظر إلى الأشياء نظرة شاملة، بل قد يكون على عكس ذلك.

فإن الذي يفهم من نصوص الشهرستاني هو أن العرب والهنود يميلون إلى الأحكام الكلية والأمور العقلية والمجردات، وهم ينزعون إلى الروحانيات، بخلاف الروم والفرس الميالين إلى الأمور الجزئية، وإلى تتبع آثار الطبائع والأمزجة وما يقع عليه الحس من الأجسام والجسمانيات، ولعل قول الشهرستاني "إن أكثر حكم العرب فلتات الطبع وخطرات الفكر "، وقوله: "والغالب عليهم الفطرة والطبع "، كل ذلك لا يخرج عما يقوله الجاحظ في كتاب (البيان والتبيين): "إلا أن كل كلام للفرس وكل معنى للعجم فإنما هو عن طول فكرة واجتهاد وخلوة وعن مشاورة ومعاونة، وعن طول التفكير ودراسة الكتب، وحكاية الثاني علم الأول،وزيادة الثالث في علم الثاني، حتى اجتمعت ثمار تلك الفكر عند آخرهم، وكل شيء للعرب فإنما هو بديهة وارتجال وكأنه إلهام". ج٣، ص ١٢ -١٣).

ولا يريد الجاحظ بقوله إلا أن يصف العرب بسرعة الذكاء وحدة الذهن وإصابة الرأي فيما يحتاج غيرهم فيه إلى أناة وطول تفكير واستعانة وبحث (عبد الرازق، ص ٣٤).

وقد عزز من القول بيونانية المصدر للتفلسف الإسلامي، أن الجامعة المصرية القديمة عندما أنشئت، واستدعى الأستاذ "سنتلانا "لتدريس المذاهب الفلسفية، بدأ دراسته بتلخيص الفلسفة اليونانية، وجزم، منذ مبدأ دراسته أن "العلوم الإسلامية مؤسسة منذ بدء نشأتها على علوم اليونان، وأفكار اليونان، بل وعلى أوهام اليونان "(عبد الحليم محمود، التفكير الفلسفي، ص ١٨٤).

تعصب الأستاذ "سنتلانا "إذن منذ محاضرته الأولى لفكرة معينة ووضع سامعيه أمام اتجاه خاص سيسلكه، ولم يجعل هذا الاتجاه قابلا للاحتمال، أو الأخذ والرد، وإنما أطلق الأمر إطلاقا عاما، وجزم به في صورة لا يستسيغها العلم الدقيق، ثم أخذ، معتمدا على القضية التي أطلقها، يتلمس أية ناحية، من نواحي التشابه بين الأفكار الإسلامية والأفكار اليونانية، فيجعل أصلها يونانيا، ويجزم بأن، المسلمين أخذوها من اليونان.

وذلك نمط من البحث يكشف عن تعصب، إذ إنه، في مناهج البحث الدقيقة، يشترط للقول بتقليد اللاحق للسابق "أمور "منها أن يثبت ثبوتا بينا:

١ - التشابه، أو التطابق التام بين الفكرتين.

٢ - أن يثبت، بطريقة لا لبس فيها، أن الأخير قد تلقن مباشرة – سواء بالتلمذة، أو بواسطة الكتب – عن السابق.

٣ - ومن أهم الشروط ألا تكون الأصالة، أو العبقرية متوفرة في اللاحق، أي أن تكون في اللاحق طبيعة التقليد، فإذا ما خرج عن طبيعة التقليد إلى الأصالة والعبقرية، فقد خرج عن شبهة المحاكاة وعن شبهة التقليد.

ومن البين أن "سنتلانا "لم يراع كل هذه الشروط، ذلك أنه جزم بأن أفكار اليونان، وعلومهم، وأوهامهم، كانت أساسا للعلوم الإسلامية منذ بدء نشأتها، مع أن نشأة العلوم الإسلامية، يمكن أن يقال أن أسسها ومبادئها، تدرجت، تكونا ووضعا منذ بدء الإسلام نفسه، أي أساسها كان: الوحي نفسه (المرجع السابق، ص ١٨٥).

والعلوم الإسلامية، إذا أطلقناها كانت: عقيدة، وشريعة، وأخلاقا.

كانت تفسيرا للقرآن، وشرحا للحديث، وجدلا حول العقيدة التي نزل بها الوحي،وكانت اتجاها روحيا يستمد مبادئه ونظرياته من القرآن، ومن السنة، ومن التأسي بالرسول صلوات الله وسلامه عليه.

وإذا أردنا شيئا من التمثيل الواقعي، فإننا نقول، في الاتجاه الروحي إن أبا ذر الغفاري لم يدرس الأفلاطونية الحديثة، ولم يدرس اشتراكية أفلاطون، ولم يتخذ ذلك أساسا لدعوته، ولكنه اتخذ الزهد – الزهد الإسلامي – مذهبا ومنهجا في الحياة (المرجع السابق، ص ١٨٦).

وأهل الصفة، لم يتتلمذوا على الأفلاطونية الحديثة أو على الفيثاغورية، فيتخذوا عنهم الزهد والتقوى منهجا وسننا.

ونقول في ناحية التشريع. إن سيدنا معاذا، أو سيدنا عمر، أو سيدنا عليـا، أو الإمـام مالكا، لم يدرسوا نظريات اليونان، حتى يتخذوها أساسا لفتاواهم وأحكامهم.

والبحث في القدر وفي غيره من المشاكل الكلامية، كالبحث في الذات الإلهية، نشأ منـذ عهد مبكر في الإسلام، بل لقد تجادل الصحابة في حياة الرسول نفسه – كما سوف نبين – في هذه الأمور... ولم يكونوا فـي ذلـك منغمسـين فـي شـرح وتفسـير أفلاطـون وأرسطو،واستمر الحديث والجدل، في مسائل علم الكلام هادئا بطيئا، أو عنيفا سريعا إلى أن نشأ "واصل بن عطاء"، و"عمرو بن عبيد"، فنظماه ونسقاه وكونا فيـه مـذهبا علـى شيء كثير من النضج العقلي،ومع ذلك فإن الفلسفة اليونانية، من إلهيات وأخلاق، لم تكـن قد ترجمت بعد.

وإذا أردنا أن نقف وقفة نقدية أمام الآراء التي سيقت لتؤكد بعد العقليـة العربيـة عـن التفلسف، فسوف نجد ما يلي:

١ - إن الذين يريدون رؤية فلسفة عربية كفلسفة اليونان وقانونا عربيا كقانون الرومان يخطئون في مقارنتهم بين العرب وبين هذه الأمم إذا كانوا يقارنونها بالعرب فـي جاهليتهم، فحتى تكون المقارنة عملية، ينبغي أن تكون بين أمم في طور واحد من الحضارة، فإذا كانت المقارنة تقصد العرب في طور الحضارة فإننا نؤكـد أن قـد كانت لهم علوم زاهية وفلسفة واضحة وقوانين معلومة.

٢ - لقد أثبت التقدم العلمي المعاصر والتطور الفكري الحالي زيف الدعوى العنصـرية التي توهم أنصارها إمكان استخلاص صفات شعب ما العقلية وخصائصه الفكريـة من بيئته الجغرافية أو من الجنس الذي ينتمي إليه، ثم إن الفكر الإسلامي نفسـه لا نستطيع القول بأنه وليد العقلية العربية وحدها، إذ ساهم في تكوينه شعوب متعددة، من فرس، وهنود، وأتراك، وسوريين، ومصريين، وأندلسيين..وهكذا (مـدكور، ص ١٧).

٣ - ليس صحيحا أن العقلية العربية عقلية مفرقة جزئية، باعتبار انتمائها إلـى العقليـة السامية، على عكس العقلية الآرية التي وصفت بأنها عقلية "مجمعـة"، فجوتييـه Leon Gouthier صاحب هذا الرأي نقل عن المستشرق "لابى Lapie" كلامـا عن الفن العربي يوحى لنا بأن العرب قد بحثوا عن نوع من الوحدة في الزخرفـة والموسيقى والشعر، ونحن وإن كنا لا نستطيع القول بأن هذه الوحدة قـد بلغـت درجة "الوحدة العضوية "فكل ما نستطيع تأكيده أنها وحدة على أي حال تقوم على

التكرار: تكرار الجملة الموسيقية، وتكرار النقش الواحد، وفى حالة الشعر تكـرار التفعيلة الواحدة والقافية الواحدة ومن هنا فالاختلاف بين الساميين والآريين لـيس هو الاختلاف بين مفرقين وموحدين، وإنما هو اختلاف في منهج الوحـدة، وفـى الأساس الذي تقوم عليه (هويدي، ص ١٦)٠

ويرتبط بهذا أيضا زيف القول بأن الدين الإسلامي هو السبب فـي عـدم تعـود العرب على الوحدة العضوية القائمة على المزج والتجميع بما أكد عليه من "التنزيـه"، فالتنزيه في الإسلام لا ينفى الوحدة لأنه لا يقضى على الصلة بين الله والكون أو بـين الله والإنسان وكل ما هنالك أن هذه الصلة ليست صلة مزج وتجميع كمـا نـرى فـي المسيحية حيث يختلط المستوى البشرى بالمستوى الإلهي، فالوحدة فـي الإسـلام إذن تحافظ على المسافة القائمة بين المستويات ولا تلغيها تماما٠

٤ - لقد تولى غربيون آخرون منصفون مهمة الرد على دعوى رينان التي عبر عنهـا في كتابه الشهير (ابن رشد والرشدية) من مثل هذه الدعوى العنصرية حيث أبـدى دهشته من أن العقلية السامية التي أنتجت أديانا "!! "طبعتها بطابع القوة في أسـمى درجاتها لم تثمر أدنى بحث فلسفي، اضطر إلى أن يرد على نفسه حيث ذكر فـي موضع آخر أن العرب مثلهم مثل اللاتين، مع تظاهرهم بشرح أرسـطو، عرفـوا كيف يخلقون لأنفسهم فلسفة ملأى بالعناصر الخاصة، ومخالفة جد المخالفـة لمـا كان يدرس في اللوتيوم (مدكور، ص ١٨)٠

ووصف آخر "دوجا "Gustave Dugat مثل هذه الآراء السابقة "بالشطط"، وأن مصدرها سوء التحديد للفلسفة، وجهل غربيين بما للعرب من مصنفات غير شـروحهم لمؤلفات أرسطو، ثم يتساءل: "وهل يظن ظان أن عقلا كعقل ابن سينا لـم ينـتج فـي الفلسفة شيئا طريفا، وأنه لم يكن إلا مقلدا لليونان ؟ وهل مذاهب المعتزلة والأشـاعرة ليست ثمارا بديعة أنتجها الجنس العربي ؟ "(عبد الرازق، ص ١٣)٠

٥ – أما القول بضعف الخيال العربي لعدم معرفة العـرب للشـعر القصصـي ولا التمثيلي، فإن هذا اللون من ألوان الأدب والفن ليس هو كل مظاهر الخيال وإنما أحـد مظاهره٠ وإذا كنا لا نستطيع أن ننكر أن الفخر والحماسة والغزل والوصف والتشبيه والمجاز مظهر أيضا من مظاهر الخيال، فقد كان حظ العرب منه وافرا٠ ولسنا نعرف كذلك كيف ترمى العاطفة العربية بالجمود وأمامنا هذه الآثـار المتعـددة فـي الشـعر

العربي التي تبين صورا كثيرة من الغزل وبكاء الأطلال والديار وذكرى الأيام والحوادث وما وصف به شعوره ووجدانه ؟

٦ - حدث خلط واضح في الحديث عن "العرب "لانتفاء الدقة في تحديد "العربي "، إذ مما لا شك فيه أن عرب الجاهلية يختلفون في أمور كثيرة عن عرب الإسلام، كذلك فإن عرب الجاهلية الحضريين يختلفون عن عرب الجاهلية البدويين٠٠وهكذا٠

ومن هنا فلربما انتقى الكاتب من هؤلاء تصرفا لبدو الجاهلية وعممه على كل العرب٠ لقد ظهر هذا الخلط في تلك الدعوى التي ذهبوا فيها إلى القول بأن المادية إحدى سمات العرب البارزة، بمعنى أنهم يقدمون المادة والنقود على كل شيء، فهذا مما يمكن أن نلمسه في بدو اليوم ولكنه لا يصدق على عرب الجاهلية مثلا، وآية ذلك تلك الصور العديدة التي نراها في كتب الأدب عن الكرم والوفاء وبذل النفس٠٠إلخ (فجر الإسلام، ص ٣٥)٠

الإسلام يوجب التفلسف:

ونبادر هنا إلى التأكيد على هذا المعنى الذي سبق أن أشرنا إليه، ألا وهو أن "التفلسف "هنا لا ينصرف تماما إلى المعنى الذي شاع في الفلسفة اليونانية واستبطن الكثير من الآراء والمذاهب والفلسفات، وإنما هو بهذا المعنى الذي يجعل من التفلسف عملية تفكير، تعمد إلى التحليل والتوضيح والربط بين الأجزاء والعناصر للبصر بالمعاني الكلية وممارسة حق النقد الفكري٠

وفى هذا المجال الذي يؤكد على حث الإسلام على التفلسف، نجد واحدا مثل ابن رشد يبدأ بالتدليل على أن الشريعة (القرآن والحديث) توجب النظر الفلسفي، كما توجب استعمال البرهان المنطقي، لمعرفة الله تعالى وموجوداته، وساق لهذا وذاك دليلا من القرآن، وهو قوله تعالى في سورة الحشر، (**فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ (٢)**) مبينا أن "الاعتبار "هنا ليس إلا استنباط المجهول من المعلوم، وهو القياس الفلسفي أو المنطقي المعروف (فصل المقال، ص ٢٢)٠

وهذا المعنى الذي ذكره ابن رشد لكلمة "اعتبروا "، وإن كان أحد معنييها، إلا أن محمد يوسف موسى (ص ٩١) يرى بحق أنه غير مراد في الموضع الذي جاءت الآية فيه إذا راعينا السياق، والمعنى الآخر الذي هو المراد، هو "اتعظوا "أي اتعظوا أيها العقلاء ذوو البصيرة مما حصل لليهود الذين ناصبوا الرسول والمسلمين العداء، وظنوا أن حصونهم

مانعتهم مما يريد الله بهم، ولكن الله أوقع الرعب في قلوبهم وجعل بينهم الفشل، حتى استسلموا للنبي صلى الله عليه وسلم وانتهى أمرهم بإجلائهم إلى الشام.

على أن هذه الآية، وإن لم تصلح دليلا على ما أراد ابن رشد من أن القرآن يوجب القياس البرهاني والنظر العقلي الفلسفي، فهناك في القرآن نفسه – كما قال – آيات أخرى كثيرة تحث على استعمال العقل والنظر في الموجودات، ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى **(قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ (١٠١))** سورة يونس، آية ١٠١

والمراد بالنظر: النظر العقلي، وهو الذي يستخدم الإنسان فيه فكره في التأمل والاعتبار، بخلاف النظر البصري، فهو الذي يستخدم الإنسان فيه عينيه، قال الإمام الراغب "النظر، تقليب البصر والبصيرة لإدراك الشيء ورؤيته، وقد يراد به المعرفة الحاصلة بعد الفحص، وهو الروية، يقال: نظرت فلم تنظر، أي لم تتأمل ولم تترو ". القرضاوي، العقل والعلم في القرآن، ص ٢٥٨).

فعلى الإنسان أن يبدأ بالنظر في نفسه أولا، ثم في أقرب الأشياء إليه، يقول تعالى **(فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ (٥) خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ (٦) يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ (٧) إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ (٨))** سورة الطارق.

(فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ (٢٤) أَنَّا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبًّا (٢٥) ثُمَّ شَقَقْنَا الْأَرْضَ شَقًّا (٢٦) فَأَنْبَتْنَا فِيهَا حَبًّا (٢٧) وَعِنَبًا وَقَضْبًا (٢٨) وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا (٢٩) وَحَدَائِقَ غُلْبًا (٣٠) وَفَاكِهَةً وَأَبًّا (٣١) مَتَاعًا لَكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ (٣٢)) سورة عبس.

ثم ينتقل بنظره إلى ما حوله متأملا متدبرا، معتبرا، لينتقل من المصنوع إلى الصانع، ومن الأثر إلى المؤثر، ومن الكون إلى المُكوّن، يقول عز وجل: **(أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (١٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (١٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (١٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (٢٠))** سورة الغاشية.

(أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ (٦) وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ (٧) تَبْصِرَةً وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ (٨)) سورة ق.

ولم يكن النظر مقصورا على الأشياء، بل تعداها إلى الأحداث والسنن التي تدل عليها، مثل سنن الله في عقوبات المكذبين، وفى تغيير ما بالناس من نعم إذا غيروا ما

بأنفسهم من خير، وسنته في سقوط الأمم رغم عمارتها للأرض وكثرة أعدادها (المرجع السابق، ص ٢٦١)، قال تعالى:

(قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (٢٠)) سورة العنكبوت.

(قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُجْرِمِينَ (٦٩)) النمل، الآية ٦٩

(قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ (١١))، سورة الأنعام.

(قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُروا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ (١٣٧)) سورة آل عمران.

(أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ (٩)) سورة الروم، آية ٩

ومثل النظر العقلي، الرؤية العقلية، فقد حث القرآن في آيات كثيرة على هذه الرؤية التي يقصد بها رؤية العقل لا رؤية العين، وهى رؤية تشمل كل المخلوقات في الأرض أو في السماء، مما يبين عظمة خالقها، وروعة تدبيره، وبالغ حكمته، وسابغ نعمه على عباده، كما تشمل الوقائع والأحداث التي تبرز قدرة الله تعالى وهيمنته على الكون وحده، كما تبرز عدالته وأنه يملى ويمهل، ولكنه لا يغفل ولا يهمل (المرجع السابق، ص ٢٦٢)، ومن هنا نقرأ مثل هذه الآيات:

(أَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ مُسَخَّرَاتٍ فِي جَوِّ السَّمَاءِ مَا يُمْسِكُهُنَّ إِلَّا اللَّهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ (٧٩)) سورة النحل.

(أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا خَلَقْنَا لَهُمْ مِمَّا عَمِلَتْ أَيْدِينَا أَنْعَامًا فَهُمْ لَهَا مَالِكُونَ (٧١) وَذَلَّلْنَاهَا لَهُمْ فَمِنْهَا رَكُوبُهُمْ وَمِنْهَا يَأْكُلُونَ (٧٢) وَلَهُمْ فِيهَا مَنَافِعُ وَمَشَارِبُ أَفَلَا يَشْكُرُونَ (٧٣)) سورة يس.

وينتقل من الطير والأنعام إلى الأرض ومياهها ونباتاتها وعلاقة السماء بها، والظواهر المتعلقة بها من الليل والنهار، يقول سبحانه:

(أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَسُوقُ الْمَاءَ إِلَى الْأَرْضِ الْجُرُزِ فَنُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا تَأْكُلُ مِنْهُ أَنْعَامُهُمْ وَأَنْفُسُهُمْ أَفَلَا يُبْصِرُونَ (٢٧)) السجدة.

(أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (٢٩)) سورة لقمان.

ومما تشمل هذه الرؤية آثار فعل الله في الناس والمجتمعات، من بسط وقبض، ورفع وخفض، وإعزاز وإذلال، يقول تعالى:

(أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّ اللَّهَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ (٣٧)) سورة الروم.

(أَلَمْ يَرَوْا كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَرْنٍ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّنْ لَكُمْ وَأَرْسَلْنَا السَّمَاءَ عَلَيْهِمْ مِدْرَارًا وَجَعَلْنَا الْأَنْهَارَ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمْ فَأَهْلَكْنَاهُمْ بِذُنُوبِهِمْ وَأَنْشَأْنَا مِنْ بَعْدِهِمْ قَرْنًا آخَرِينَ (٦)) سورة الأنعام.

ولم تقف المسألة في القرآن عند حد الدعوة إلى ممارسة التفكير وعملياته المختلفة، بل إنه كان حريصا على استخدام الأدلة المنطقية والبراهين العقلية لإثبات أن وراء هذه المخلوقات خالق قادر عالم لا شريك له، مبتعدا عن صيغة الأمر والنصح والدعوة المجردة.

فلقد تحدى منكري الوحدانية والقدرة تحديا معجزا، إذ طالبهم بأن يثبتوا أثرا ما لآلهتهم في خلق الأرض أو في أي كائن مما عليها، أو يثبتوا لهذه الآلهة شيئا ما في السموات والأرض أو ينسبوا إليها أية قدرة وصفها الله تعالى بها في كتاب أنزله (الحوفي، ص ٥٦).

ومعنى هذا أنه هو وحده الذي يهب الملك وينزعه، وهو وحده الذي يعز ويذل، وهو وحده الذي يغدق على بعض عباده ما يشاء من مال أو علم أو صحة أو قوة أو جاه، قال تعالى (قُلْ أَرَأَيْتُمْ شُرَكَاءَكُمُ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَاوَاتِ أَمْ آتَيْنَاهُمْ كِتَابًا فَهُمْ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْهُ بَلْ إِنْ يَعِدُ الظَّالِمُونَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا إِلَّا غُرُورًا (٤٠)) سورة فاطر.

وإذ كان العجز عن إثبات شيء من هذا لآلهتهم بينا واضحا جاء التعقيب على التحدي بأن الذين يعبدون غير الله ظالمون لأنفسهم، ومنكرون لعقولهم، وجاحدون لتفكيرهم، وظالمون لآلهتهم التي ينسبون إليها مالا تعلمه وما لا طاقة لها به، وأصحاب أباطيل وغرور، قال سبحانه:

(قُلْ أَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَاوَاتِ اِئْتُونِي بِكِتَابٍ مِنْ قَبْلِ هَذَا أَوْ أَثَارَةٍ مِنْ عِلْمٍ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (٤) وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنْ

يَدْعُو مِنْ دُونِ اللَّهِ مَنْ لَا يَسْتَجِيبُ لَهُ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ وَهُمْ عَنْ دُعَائِهِمْ غَافِلُونَ (٥)) الأحقاف.

فعقب بمطالبة المنكرين أن يأتوا بكتاب قبل القرآن الكريم أو بجزء ضئيل من العلم يثبت أن لآلهتهم أثرا في خلق السموات والأرض، وأنهم لعاجزون عن تحقيق شيء من هذا، فهم إذا يخبطون في الضلال لأنهم يعبدون ما لا يجيب دعاء، ولا يسمع نداء، ولا يستطيع نفعا ولا ضرا (الحوفي، ص ٥٧).

ولقد يسول الغرور لملك قوى أن يزعم في مجال الجدال العقيم أنه يستطيع أن يفعل بعض ما يقدر عليه الخالق سبحانه وتعالى، ويدلل على هذا بأنه يحكم على شخص بالقتل، ويعفو عن شخص محكوم عليه بالقتل، فهو قادر على أن يهب الحياة وقادر على أن يقضى على الحياة، ولكن هذا القياس ممعن في البهتان، لأن المحكوم عليه بالإعدام لن يموت إلا في اللحظة التي علمها الله وقدرها لموته، ولأن المعفو عنه سيحيا إلى الوقت الذي حدده الله تعالى لنهاية حياته، فليست الإماتة كالإماتة التي لا يقدر عليها غير الله، لأنها لا تتعدى أن تكون وسيلة من وسائل الموت التي قضاها الله، وليس الإحياء هنا كإحياء الله لأن إحياء الله خلق وتنشئة، والإحياء الذي يزعمه الجبار المغرور ليس إلا امتدادا للحياة التي وهبها الله (الحوفي، ص ٥٨).

وهل يعقل إنسان أن تدعى أفعى لدغت إنسانا فمات أنها هي السبب الأصيل في موته ؟ وكيف وهى مخلوقة ضعيفة لا تملك لنفسها الموت والحياة ؟

وهل يعقل إنسان أن تدعى لقمة خبز، أو قطعة لحم، أو قطرة الماء، أو حبة العنب، أنها هي السبب في الحياة ؟

شتان بين وسائل الحياة ووسائل الموت وبين قدرة الله على الإماتة والإحياء.

على أن هذا الجبار الضال المغرور لا يستطيع أن يمارى في أن الله وحده هو الذي خلق الشمس وصرفها لتشرق من الشرق وتغرب في الغرب، فإن جحد هذا فليجعلها تشرق من الغرب، وتغرب في الشرق، ولن يستطيع أن يجحد ولا أن يفعل، فليؤمن بعجزه، وليوقن بوجود الله القادر المدبر للكون المهيمن على الأرض والسماء.

قال تعالى في سورة البقرة: (أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (٢٥٨)).

وعلى هذه الوتيرة جاءت آيات أخرى كثيرة كقوله سبحانه في سورة يونس: (قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَمَنْ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ وَمَنْ يُدَبِّرُ الْأَمْرَ فَسَيَقُولُونَ اللَّهُ فَقُلْ أَفَلَا تَتَّقُونَ (٣١) فَذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمُ الْحَقُّ فَمَاذَا بَعْدَ الْحَقِّ إِلَّا الضَّلَالُ فَأَنَّى تُصْرَفُونَ (٣٢) كَذَلِكَ حَقَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ عَلَى الَّذِينَ فَسَقُوا أَنَّهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ (٣٣)).

وقوله تعالى في سورة النحل: (وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَا يَخْلُقُونَ شَيْئًا وَهُمْ يُخْلَقُونَ (٢٠)).

وللقرآن الكريم طرق معينة في الاستدلال العقلي، إذا حاولنا تأملها واستقصاءها لتطلب الأمر منا دراسة قائمة بذاتها، فنكتفي ببعض الأمثلة:

فمن ذلك الاستدلال بالتشبيه والأمثال (فاطمة إسماعيل، ص ١٠٩)، وهو ضرب من ضروب القرآن لتقريب الحقائق بالأمثال،ولتوضيح المعاني الكلية بالمشاهدة الجزئية وللاستدلال بحال الحاضر على الغائب، قال تعالى في سورة إبراهيم: (...وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ (٢٥)).

وفى ضرب الأمثال زيادة إفهام وتذكير وتصوير للمعاني، وذلك لأن المعاني العقلية المحضة لا يقبلها الحس والخيال والوهم، فإذا ذكر ما يساويها من المحسوسات ترك الحس والخيال والوهم تلك المنازعة، وانطبق المعقول على المحسوس وحصل به الفهم التام والوصول إلى المطلوب، والآيات كثيرة في القرآن لضرب الأمثال وتقريب الحقائق،ويبين القرآن الكريم أنه لا ينتفع بهذه الأمثلة إلا أرباب العقول والذين يطلبون من كل صورة معناها، ويأخذون من كل قشرة لبابها ويعبرون بظاهر كل حدث إلى سره ولبابه، قال تعالى في سورة البقرة:

(إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا يُضِلُّ بِهِ كَثِيرًا وَيَهْدِي بِهِ كَثِيرًا وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ (٢٦)).

وهناك استدلال باستقراء كم من الوقائع والبراهين التي يمكن أن يعتبر كل منها حجة قائمة بذاتها، لكنه سبحانه وتعالى يحشد هذه الأدلة معا ليؤكد كل منها الآخر فيزداد الإنسان يقينا، ولا تكون هناك فرصة لمتشكك، يقول تعالى في سورة النمل:

(قُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ وَسَلَامٌ عَلَى عِبَادِهِ الَّذِينَ اصْطَفَى آللَّهُ خَيْرٌ أَمَّا يُشْرِكُونَ (٥٩) أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَا كَانَ لَكُمْ أَنْ

تُنْبِتُوا شَجَرَهَا أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ (٦٠) أَمَّنْ جَعَلَ الْأَرْضَ قَرَارًا وَجَعَلَ خِلَالَهَا أَنْهَارًا وَجَعَلَ لَهَا رَوَاسِيَ وَجَعَلَ بَيْنَ الْبَحْرَيْنِ حَاجِزًا أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (٦١) أَمَّنْ يُجِيبُ الْمُضْطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكْشِفُ السُّوءَ وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الْأَرْضِ أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ قَلِيلًا مَا تَذَكَّرُونَ (٦٢) أَمَّنْ يَهْدِيكُمْ فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَنْ يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ تَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ (٦٣) أَمَّنْ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَمَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَئِلَهٌ مَعَ اللَّهِ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (٦٤)).

وهناك استدلال يضع في البداية مقدمة عامة كلية، تتضمن الحقيقة المرادة، بحيث يمكن أن تكفى وحدها، لكن نهج القرآن في تنويع الأساليب يتيح الفرصة لمزيد من الفهم، وتأكيد على الحقيقة المنشودة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى عدد من الشواهد الجزئية أو التفصيلية بحيث يكون الحق هو الخيط الرابع والمشترك الجامع بين ما هو كلى وما هو جزئي تفصيلي، ومن هنا نقرأ قوله تعالى في سورة طه:

(قَالَ فَمَنْ رَبُّكُمَا يَا مُوسَى (٤٩) قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى (٥٠) قَالَ فَمَا بَالُ الْقُرُونِ الْأُولَى (٥١) قَالَ عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي فِي كِتَابٍ لَا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنْسَى (٥٢) الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى (٥٣) كُلُوا وَارْعَوْا أَنْعَامَكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِأُولِي النُّهَى (٥٤) مِنْهَا خَلَقْنَاكُمْ وَفِيهَا نُعِيدُكُمْ وَمِنْهَا نُخْرِجُكُمْ تَارَةً أُخْرَى (٥٥)).

ومن ذلك أيضا الاستدلال القائم على المقابلة والمقارنة بحيث نوازن بين جانبين لمعرفة أيهما أفضل وأحق فيكون الانحياز له انحيازا عن علم وبصيرة وتعقل، وقد كان هذا النوع من ينابيع الاستدلال كثيرا في القرآن الكريم، لأن المشركين كانوا يعبدون أحجارا يصنعونها أو مخلوقات لله تعالى خلقها، وكانوا يعتقدون أن لها تأثيرا في الإيجاد، أو في الشر يمنع، أو الخير يجلب، فكانت المقابلة بين الذات العلية وبين ما ابتدعوا من عبادة الأوثان ينبوعا للاستدلال على بطلان ما زعموا (أبو زهرة، ص ٣٥٤)، قال سبحانه وتعالى في سورة النحل:

(أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لَا يَخْلُقُ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ (١٧) وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ (١٨) أفمن يخلق كمن لا يخلق، أفلا تذكرون، وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها إن الله لغفور رحيم).

فهنا نجد مقابلة بين المعبود بحق، وهو الله عز وجل، خالق السموات والأرض، وهم يؤمنون بأن الله خالق السموات والأرض في سورة لقمان: (وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ قُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (٢٥))، وهم يعلمون أن الأحجار التي يعبدونها صنعت بأيديهم ولم تخلق شيئا، فالقرآن من هذه المقابلة يأتي بدليل يلزمهم ويفحمهم أو يقنعهم، إن استقامت القلوب، وإن الدليل بالتقابل يصح أن يكون عندما ادعيت الألوهية للخالق جلت قدرته مع المخلوق المصنوع بأيدي العباد. وبالمقابلة بينهما نجد الخالق يحتاج إليه كل ما في الوجود، والمصنوع بأيدي العباد لا ينفع ولا يضر، فالله وحده هو الإله الحق الذي لا يعبد سواه، لأنه لا يحتاج لأحد ويحتاج إليه كل أحد، يقول في سورة الإخلاص: (قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (١) اللَّهُ الصَّمَدُ (٢) لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (٣) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (٤))

ومن أوثق العلاقات التي يتجه إليها التفكير، سواء العلمي منه أو الفلسفي هو تلك التي تكون بين النتائج وأسبابها، بين العلة والمعلول، يقول سبحانه وتعالى في سورة الحج: (أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَاتَلُونَ بِأَنَّهُمْ ظُلِمُوا وَإِنَّ اللَّهَ عَلَى نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ (٣٩) الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَنْ يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ (٤٠) الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَأَمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ (٤١)).

فنرى في هذه الآيات القرآنية أن العلة الموجبة هي الاعتداء وإخراج المؤمنين مفتونين في أنفسهم وأموالهم، ثم قامت المعلولات الغائية المترتبة على السكوت، وعدم دفع المعتدين أن يعم الفساد ويسود الشر، فلولا هذا الدفاع لفسدت الأرض، ولهدمت المعابد، ولم تقم الشعائر، فاتخذ من هذه النتائج المترتبة على ترك المشركين يعيثون مبررة لمقاومتهم، وموجبة لحربهم، فكان هذا من قبيل الاستدلال بالنتائج وهى الغايات الواقعية دليلا على الوجوب، وإن هذه الآيات صور سامية لما سنه الإسلام من سنة تتفق مع الطبيعة الإنسانية، وهو إزالة الشر بالعقاب الشديد ومقاومته، فكان الاعتداء على الفضيلة سببا موجبا للقتال، والقتال في سبيلها جهاد من الطبيعي أن يثاب عليه الإنسان (أبو زهرة، ص ٣٥٣).

وهكذا وجد المسلمون الأوائل أن القرآن الكريم إذا كان قد أعلن أنه قد أتى للناس جميعا، فلم يخاطب العرب الضالين وحدهم، كما خاطب العهد القديم من قبل اليهود أو العهد القديم "خراف بنى إسرائيل٠٠الضالة "، إذا كان لم يقل هذا وخاطب الناس جميعا، فكان لابد أن يرسم للناس بجانب قواعد الحياة العملية، "الشريعة أو الفقه "، قواعد الفكر والنظر، وأن يصور لهم الكون في صورته النهائية، "الميتافيزيقا "، وأن يضع قواعد السلوك الإنساني "الأخلاق "وألا يترك جانبا من جوانب الفكر والعمل، أو الدين والشريعة إلا ويملأ الفجوة، وأن يضع الصورة الكاملة (النشار، ج١، ص ٢)٠

ولم يكن القرآن لدى الصحابة كتاب مواعظ أخلاقية فقط، أو تاريخا أنزل كعبرة عن قرون ماضية، وإنما هو كتاب ميتافيزيقي وإنساني وأخلاقي وعملي، وضع الحدود الرئيسية للوجود كله، فهو كتاب الكون منذ نشأته إلى فنائه٠

كان لابد إذن لهؤلاء المؤمنين به أن يتلمسوا فيه أصول تفكيرهم، وأن يطمئنوا إلى أحكامه الكلية، وأن يجتهدوا ما شاء لهم الاجتهاد في محيطه الواسع٠

وإذا كانت الشريعة الإسلامية توجب النظر الفلسفي، فمن الواجب أن نلتمس تأويل ما لا يتفق معه في النصوص، على أن يتفق هذا التأويل وقواعد اللغة العربية، وذلك لأن من المقطوع به – كما يقول ابن رشد – أن كل ما أدى إليه البرهان وخالفه ظاهر الشرع، أن هذا الظاهر يقبل التأويل حتى لا يصطدم الشرع والعقل (فصل المقال، ص ٣٢)٠ كما أنه من الجائز أن يؤدى البرهان إلى نتائج تتفق وظواهر النصوص التي أجمع المسلمون على تأويلها، أو تتفق والمعاني الخفية الباطنة التي أجمعوا على أخذها حسب ظواهرها، وبعبارة أخرى يجوز أن يؤدى البرهان إلى مخالفة الإجماع في الأمور النظرية، ما دام الإجماع لا يمكن أن يتحقق بيقين من العلماء جميعا في عصر من العصور٠

ولا ينبغي أن نجد غرابة عن الدين وروحه في هذا الرأي الذي يذهب إليه ابن رشد من وجوب تأويل النصوص التي لا تتفق ونظر العقل السليم، فحتى الإمام الغزالي الذي هاجم الفلاسفة يستنكر في رسالته الخاصة بالتأويل وقانونه أن يكذب العقل بالشرع مع أن هذا ما ثبت إلا بذاك (عن موسى، ص ٩٢)، كما أوصى من يحاول الجمع بين الدين والفلسفة، أو بين المنقول والمعقول حسب تعبيره، ألا يكذب برهان العقل أصلا، لأن العقل لا يكذب، ولو ذهبنا إلى تكذيبه فلعله كذب في إثبات الشرع الذي ما عرفناه وما ثبت إلا به٠

لكن المشكلة التي لابد من الاعتراف بها أن العقل ليس أداة محايدة، فهي تتأثر بظروف الزمان والمكان، كما تتأثر بالتحيزات الشخصية والفكرية، مما كان أحد الأسباب المهمة

في ضرورة وجود علم المنطق، ومن ثم فهذا الذي أسلفناه عن ابن رشد والغزالي يتعلـق بالعقل في حال صفائه وخلوصه للحق وبعده عن الهوى والانحراف والتحيز، وهى أمور قلما تتوافر لدى البعض، وبالتالي فالتأويل لابد أن تكون له شروطه وضوابطه، حيث أننـا يمكن أن نرى البعض ممن يترخص في هذه الشروط فينفتح الباب لكثيرين ممن لا يملكون مثل هذه الشروط فينحرفون بالمعاني والمضامين على غير مقصدها.وهذا ما نراه كثيـرا مع الأسف الشديد في السنوات الأخيرة، ممن حشـروا أنفسـهم فـي زمـرة "المفكـرين الإسلاميين "، وكأن مجرد الدراسة والمعرفة تبيح الوصف "بالإسلامي "، بغض النظر عن الإيمان بالمرجعية الإسلامية.

بداية التفكير الفلسفي الإسلامي:

عاش العرب في طبيعة قاسية لا تعرف الأنهار الجارية ولا الأمطار الراتبة وكل ما هنالك رذاذ من القطر يسقط في بعض الأماكن وبضع عيون من الآبـار التـي يعتمـدون عليها في ارتواء، فلم يكن لهم بد من أن يتتبعوا مواقع القطر ومنابت الكلأ ومن أن يتخذوا من نظام القبيلة أساسا لحياتهم السياسية والاجتماعية (غرابة، ص ١٥).

وكان من الطبيعي جدا أن تؤثر تلك الحياة المضطربة تـأثيرا سـلبيا فـي تفكيـرهم وأخلاقهم. نعم كانت توجد في العرب طائفة ممتازة في ثقافتها بعض الشيء، وهى طائفة الحكماء الذين حفظوا بجانب التجربة كثيرا من الأمثال الصحيحة والحكم البليغة مما كـان متداولا بين أرباب الدينات المختلفة التي كانت تتصل بشبه الجزيرة في أكثر مـن مكـان، ولكن ثقافة هؤلاء لم تكن شيئا جديرا بالذكر في الحقيقة والواقع.

أما عقائدهم فقد كانوا على خلاف فيها، والقرآن نفسه يجمع فـي آيـة واحـدة جميـع المذاهب التي كانوا يعتنقونها، تلك الآية هي قوله تعالى في سورة الحج (**إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارَى وَالْمَجُوسَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا إِنَّ اللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ (١٧)**).

وهكذا جاء الإسلام وعقول العرب مقيدة بما توارثوه عن آبائهم، فقال منددا أيصح الاعتماد على ما يقول هؤلاء ولو كانوا "لا يعقلون شيئا ولا يهتدون "، وبذلك هدم الدين قداسة هذه الدعامة ووضع جميع ما أخذه العرب عن آبائهم بطريق التقليد موضع الاختبار، ثم هداهم إلى المنهج الصالح في الوصول إلى الحق وهو البحث الحر والتأمل المطلق في الكون وما فيه من نظام وإبداع (المرجع السابق، ص ١٧)

ثم غذى عقولهم بواسطة الوحي بمعارف لا يستطيع أن يصل العقل وحده إليها كالمعارف المتعلقة بالبعث، وقرر لهم عقيدة صالحة أبدلتهم بالأوثان إلها واحدا قديرا له ملكوت السموات والأرض، وفى يده جميع ما في الكون، ثم دعاهم بعد ذلك إلى العمل الصالح والتضحية في سبيل الله مبينا أن الإنسان بذلك لن يخسر شيئا لأن عين الله ساهرة على أولئك الذين يعملون الصالحات وعنايته محيطة بهم (المرجع السابق، ص ١٨)٠

ونستطيع أن نضع أيدينا على بداية التفلسف بالإشارة إلى نشأة "الرأي "في الفكر الإسلامي، والرأي الذي نتحدث عنه هنا هو الاعتماد على الفكر في استنباط الأحكام الشرعية٠

والرأي في عهد النبي صلى الله عليه وسلم يشتمل على وجهين: أحدهما: تشريع النبي نفسه بالرأي من غير وحى، والثاني: اجتهاد الصحابة في زمن النبي واستنباطهم برأيهم أحكاما ليست بعينها في الكتاب ولا في السنة (عبد الرازق، ١٣٨)٠

فمن وقائع الاجتهاد التي يشيد بها القرآن أن رسول الله استشار أصحابه فيما يصنع بأسرى بدر، ثم أخذ برأي أبى بكر ورجح قبول الفداء على ما رآه عمر من قتلهم، وفي ذلك يقول سبحانه وتعالى في سورة الأنفال:: (**مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَكُونَ لَهُ أَسْرَى حَتَّى يُثْخِنَ فِي الْأَرْضِ٠٠٠**(٦٧)، أي حتى يرهق أعداءه ويضعفهم٠

ومن أمثلة اجتهاداته التي تستند إلى "القياس "أن امرأة جاءته، وقالت: يا رسول الله: إن أمي ماتت وعليها صوم نذر، أفأصوم عنها ؟ فقال: أرأيت لو كان على أمك دين فقضيته أكان يجزى عنها ؟ قالت: نعم٠ قال: فدين الله أحق أن يقضى٠

ومن ذلك أيضا أنه صلى الله عليه وسلم لما حاصر أهل خيبر، وألجأهم إلى قصورهم وغلب على الزرع والأرض والنخل، صالحوه على أن يجلوا منها ولهم ما حملت ركابهم ولرسول الله صلى الله عليه وسلم الصفراء والبيضاء والحلقة والسلاح، واشترط عليهم ألا يكتموا وألا يغيبوا شيئا، فإن فعلوا، فلا ذمة لهم ولا عهد، فغيبوا مسكا فيه مال وحلى لحى بن أخطب كان قد احتمله معه إلى خيبر حين أجليت بنى النضير، وكان حي قد قتل مع بنى قريظة لما دخل معهم، فقال رسول الله لعم حي بن أخطب: ما فعل مسك حي الذي جاء به من النضير ؟ قال: أذهبته النفقات والحروب، فقال الرسول: العهد قريب، والمال أكثر من ذلك٠ ثم أمر الزبير فمسه بعذاب حتى اعترف ودلهم على الخربة التي دفن فيها الكنز٠

وأراد الرسول أن ينفذ على أهل خيبر شرط الجلاء، فقالوا: يا محمد دعنا في هذه الأرض نصلحها ونقوم عليها، ولم يكن لهم من الفراغ ما يمكنهم من القيام عليها بأنفسهم فأعطاهم إياها على أن لهم الشطر من كل زرع ومن كل ثمر، فأيد رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يقرهم، فمكثوا فيها حتى أجلاهم عمر بن الخطاب.

فهذه الواقعة تشتمل على ضروب من الاجتهاد السديد، وألوان من السياسة الصالحة، ففيها جواز تعزير المتهم بما يرى الحاكم أنه مؤد إلى إظهار الحق، قال ابن القيم في زاد المعاد: وهذا من السياسة، قال: الله سبحانه وتعالى كان قادرا على أن يدل رسوله على موضع الكنز بطريق الوحي، ولكن أراد أن يسن للأمة عقوبة المتهمين، ويوسع لهم طريق الأحكام رحمة بهم وتيسيرا عليهم.

وفيها أيضا دليل على جواز الأخذ بالقرائن وشواهد الأحوال في الاستدلال على صحة الدعوى أو فسادها، فإنه عليه السلام لم يعبأ بقول عم حي في المال أنه أذهبته النفقات والحروب، إذ كانت الشواهد تكذبه، ولذلك قال له: العهد قريب والمال أكثر من ذلك.

وفيها أنه عليه السلام لم يستمسك بشرط الجلاء الذي صالح عليه أهل خيبر بل أجابهم إلى طلب إلغائه،وأبقاهم في الأرض يصلحونها على نصف الخارج منها لما رأى أن مصلحة المسلمين لا تتعارض مع هذا الإلغاء، واقتضى حذق سياسته ألا يجعل قرارهم فيها مؤبدا، أو إلى أجل طويل، بل بإرادته وعلى حسب ما يرى من المصلحة (السايس، صص ١٨ -١٩).

ولقد كانت مزاولة الرسول صلى الله عليه وسلم للاجتهاد عمليا بعد الوعد بالثواب عليه – وتشجيعه أصحابه أن يجتهدوا، وتجويزه وقبوله لاجتهادهم في غيبته، في مرات متعددة، كان ذلك كله مدرسة كبرى تعلم فيها أصحابه أن يجتهدوا هم كذلك، لا سيما، بعد انقطاع الوحي بوفاته صلى الله عليه وسلم، ومواجهتهم للأحداث، وشعورهم بمسئوليتهم عن دين الله، وعن الرغبة آلتي تتحرى حكم الشريعة لتسير عليه (النمر، ص ٩٢).

ولقد تعلموا من رسول الله أنه كان يتحرى المصلحة والتيسير على الناس، ومنع الضرر والنزاع بينهم، حتى ولو أدى ذلك إلى تغيير حُكم حَكَم به من قبل، لأن غاية الشريعة ومقصدها تحقيق المصالح، ومنع الأضرار عن الناس، فوقفوا عند هذه الغاية والمقاصد، لا ينفكون عنها في اجتهادهم، ولو أدى ذلك إلى أن يراجعوا حكما حكم به رسول الله من قبل ويحكموا بغيره، لعلمهم بأن رسول الله كان يقصد المصلحة،وأنه حكم بناء على الظروف التي وجدها تحقق المصلحة، وتبعد الضرر في زمنه، وأن عليهم أن

يتحروا المصلحة ويحققوها، على ضوء الظروف التي أمامهم، والتي قد يتغير بعضها عن ذي قبل.

وهناك أمثلة متعددة تحفل بها كتب الأصول تدل في حقيقتها على ذروة الاجتهاد، وتحرى المصلحة للأمة، وعلى ذروة الحرية في البحث:

أما المثال فهو الخاص بسهم المؤلفة قلوبهم، وهو سهم قد نص عليه القرآن الكريم في آية توزيع الزكاة في سورة التوبة: (إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ... (٦٠)).

وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعطيهم – وهم كفار أو ليسوا على إسلام صحيح صادق، بل متأرجحين، يتألف بالعطاء قلوبهم – وطالما استعبد الإنسان إحسان – فيكفوا عن المسلمين شرهم، وليكسب ودهم أو لسانهم، وربما حبهم وإسلامهم، يروى سعيد بن المسيب عن صفوان بن أمية قال: "أعطاني رسول الله وإنه لأبغض الناس إليّ، فما زال يعطيني حتى أنه لأحب الخلق إليّ".

وسار أبو بكر رضي الله عنه في خلافته على ما سار عليه الرسول، حتى جاءه عيينة ابن حصن، والأقرع بن حابس، فسألا أبا بكر: يا خليفة رسول الله، إن عندنا أرضا سبخة ليس فيها كلأ، ولا منفعة، فإن رأيت أن تعطيناها ؟ فأقطعهما أبو بكر إياها، على أنهما من المؤلفة قلوبهم، وكتب لهما بذلك، وأشهد عليه. ولم يكن عمر بن الخطاب رضي الله عنه حاضرا، فذهب إلى عمر ليشهد، فعارض عمر ذلك بشدة، ومحا الكتابة، فتذمرا وقالا مقالة سيئة، فقال لهما: إن رسول الله كان يتألفكما، والإسلام يومئذ قليل، وإن الله قد أغنى الإسلام. اذهبا فاجهدا جهدكم لا يرعى الله عليكما إن رعيتما (المرجع السابق، ص ٩٤).

والشاهد هنا أن عمر أوقف حكما كان مستقرا في أيام رسول الله، وجزء من خلافة أبى بكر، بناء على اجتهاد له، في سبب إعطاء هؤلاء حيث اعتبر أن السبب الآن غير قائم، فلا داعي للإعطاء، والحكم يدور مع علته وجودا وعدما، فعمر رضي الله عنه لم يقف جامدا عند حدود النص وظاهره، ولا حدود الفعل، بل غاص إلى سببه وعلته، وحكم اجتهادا منه في فهم الحكم، على ضوء ما مضى وعلى ضوء ظروف الإسلام، حين صار قويا في غير حاجة إلى تأليف قلوب هؤلاء.

وليس معنى ذلك أن هذا الحكم القرآني قد ألغاه عمر، أو أوقفه نهائيا أو نسخه، بل أوقفه مؤقتا، لعدم وجود الداعي إليه في رأيه، ورأى أبى بكر أخيرا، حين وافق عمر،

ورأى الصحابة أيضا حين وافقوا موافقة سكوتية، ولم يعارضوا ذلك (المرجع السابق، ص٩٥)٠

ومن هنا يمكن إعمال هذا النص، حين توجد أسبابه، ولذلك وجدنا عمر بن عبد العزيز يعطى "بطريقا "ألف دينار لتأليف قلبه، فليس ما فعله عمر ووافقه عليه الصحابة نسخا للقرآن، أو إيقافا لحكم إلى الأبد، بل هو فهم للآية، ولسبب الحكم وعلته، والدوران مع العلة وجودا وعدما، وما فعله عمر بن عبد العزيز هو أيضا فهم للآية، وشعور منه بأن الحالة تقتضى تأليف القلوب بالعطاء٠ ومن ينظر لحال الدول الآن، يجدها تسير على سنة العطاء لأنواع من الناس والدول: تجنيدا لهم لصالحها، وترويجا لرأيها ووجهة نظرها، كما هو معروف ومشهور٠

لكن، كيف نتحدث عن الاجتهاد باعتباره ساحة للرأي الذي هو البنية الأساسية للتفكير، هذا التفكير الذي هو بدوره ساحة التفلسف أو هو – بالنسبة إليه – بمثابة التنفس لدى الكائن الحي عامة والإنسان خاصة ؟

نقول هذا لأن آثارا وردت في الرأي تذمه، مما يثير الدهشة لأول وهلة، لكن هذه الدهشة تزول إذا عرفنا أن المذموم من الرأي كما ورد في الآثار الإسلامية هو الرأي الصادر عن هوى ومصلحة خاصة، وهو المراد بقول عمر: إياكم وأصحاب الرأي، ويقول كثير من الصحابة: من قال في الشرع برأيه فقد ضل وأضل (القرضاوي، الاجتهاد، ص ٣٤)، وبالتالي فليس هذا الرأي المذموم هو الذي نقصده وإنما هو الرأي الممدوح، ليس هذا فحسب، بل الذي هو فريضة إسلامية٠

وقد قيل إن الرأي إنما هو اجتهاد بالنصوص غير الصريحة في دلالاتها٠

وفى نظر الصحابة رضوان الله عليهم، قيل أن الرأي هو القياس والأخذ بالمصلحة، وقد وجد منهم من أكثر من استعمال القياس وأطلق عليه "الرأي "، ومنهم من أكثر من استعمال الأخذ بالمصلحة وأطلق عليها "الرأي "(المرجع السابق، ص ٣٧)٠

أما لدى التابعين، فقد استعمل بعضهم "الرأي "في مقابل العلم، والعلم عندهم هو ما سمع عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قرآنا وسنة، فالرأي: الاجتهاد فيما إذا لم يوجد نص أو إجماع٠

وفضلا عما سبق فيمكن للمستقرئ للعديد من أصول الفقه والدراسات الإسلامية أن يلمس أن العقل الإسلامي الذي بناه الوحي هو عقل غائي تعليلي تحليلي استقرائي، يدرك أنه ما من شيء في الوجود من المخلوقات – فضلا عن أحكام الشريعة وتنظيم الحياة –

إلا وله علة وسبب، تحكم مسيره سنة وقانون، ويسير إلى هدف وغاية، فـلا مكـان فـي العقل المسلم للمصادفة والعشوائية٠

بل لقد جعل الله السنن والأسباب والنواميس والقوانين مطردة وموصـلة إلـى تحقيـق المقاصد والنتائج، وطلب من العقل المسلم استيعاب هذه السنن والأسباب بعد أن شـرعها له، وخاطبه بها، وجعل التعامل معها هو غاية التكليف، ودلـل علـى فاعليتهـا بـالعبرة التاريخية، والحجة المنطقية والبرهان المحس، ومناط النجاح في الدنيا والفـوز بـالآخرة بالقدرة على استيعاب هذه الأسباب وحسن تسخيرها والتعامـل معهـا وعـدم الركـون والاستسلام للقدر، بل مدافعة قدر بقدر أحب إلى الله (الخادمي، ج١، ص ١٢)٠

ولعل من أبرز معالم أو معطيات العقل "المقاصدي "الذي بناه الوحي، هو امتلاك القدرة على التفريق وعدم الخلط بين المقدس المعصوم المطلق وبين البشرى الاجتهادي النسـبي المحدود، والذي يجرى عليه الخطأ والصواب٠٠٠بين القيم المعصومة الثابتة الخالدة فـي الكتاب والسنة وبين الفكر البشرى أو الاجتهاد٠

فالاجتهاد وبذل الجهد لاستخراج الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، والنظر في علل النصوص ومقاصدها، ودراسة توفر الشروط والعلل في محل تنزيل الحكم الشرعي، الذي هو محاولة عقلية فكرية لتنزيل النص على واقع الناس، هو جهد بشرى، قد يخطئ وقـد يصيب، أو بمعنى آخر يجرى عليه الخطأ والصواب، كما لخص ذلك الإمام مالـك بقولـه "كل أحد يؤخذ من كلامه ويرد إلا صاحب هذا القبر عليه الصلاة والسلام "٠

وفى ضوء هذا، فالاجتهاد وهو فعل فكرى بشرى يمارسه العقل في ضوء الشرع، قابل للخطأ والصواب، وهذا يعنى أنه دائما في عصره وفى سائر العصـور، محـل للتقـويم والمراجعة والنقد والفحص والاختبار، والتعديل والإلغاء، والإضافة والحذف، وهو محـل للفعل الفكري، وهذا بالطبع لا ينال من قدسية القيم في الكتاب والسنة وعصـمتها، وإنمـا يؤكد قدسيتها وعصمتها، وأن القيم تبقى هي المرجعية والمعيار الضابط لكل اجتهاد٠

وإذا كان هذا هو الأمر بالنسبة للرأي والاجتهاد، فماذا بالنسبة للاختلافات المذهبية التي جرّت المسلمين إلى المسائل الفلسفية المتخصصة ؟

كان عهد عثمان مدخلا لأفكار غلاظ دخلت إلى المسلمين، ولم يكن لعثمان أو لضـعفه دخل في كل ما حدث، كانت الحوادث تتلاحق، والحياة الإسلامية تتضـخم، وأمـم شـتى تدخل الإسلام٠ كان المعترك الجديد هو وقت أن كانت خلافة عثمان، التي هي– كما نعلم – الخلافة الثالثة، وقد أحس جماعة من خلص الصحابة أن الأمر نزع من علـى للمـرة

الثالثة، وأن الأمر إذا كان قد سلب منه أولا، لكي يعطى للصاحب الأول، ثم أخذ منه ثانيا لكي يعطى للصاحب الثاني، فقد أخذ منه ثالثة، لكي يعطى لشيخ لا يبدو أنه يحسن القيادة وتصريف الأمور. وحقا إننا لا نجد في هذا الزمان، السنوات الأولى من عثمان تنازعا واضحا، ولكن نجد تهيؤا كبيرا لحركة عقلية مقبلة يشتد فيها النقاش (النشار، ج١، ص ٢٢٧).

وحين تولى رباني هذه الأمة الأمر، اختلف عليه المسلمون، هذا من شيعته، وهذا ليس من شيعته، ومضوا يتضاربون بالسيف، ويتضاربون باللسان، وتعقدت الأمور وتشابكت وتهيأت الفرصة ليهود وبعض فرس أن يبثوا أفكارا تتصل بالقداسة والعصمة والجلالة لتحيط بابن عم رسول الله صلى الله عليه وسلم، قبلها جمهور غير قليل.

وكان هناك "أموية "و "عثمانية "لم تكن قلوبهم صافيه لوجه الله والإسلام، فواتتهم الفرصة حين قتل عثمان، وباسم الشيخ الشهيد، وأمام جمهور الشام قاموا يعلنون أنهم إنما يغضبون لدم صاحب من أصحاب رسول الله، ومضى الشيخان، أبو بكر وعمر وهما راضيان عنه..كانت دعاوى حق يراد بها باطل !

وظهر الخوارج يعلنون أن الحكم لله، لا للرجال، وقتل على، وتولى الحسن أمر خلافة المسلمين بعد أبيه، لكن معاوية كان له بالمرصاد، وآخر الأمر بايع الحسن معاوية، ورأى جماعة من أصحاب الحسن بن على ابن قريش يتحكم في رقاب المسلمين، فاعتزلوا الجماعة كلها وانقطعوا للعلم والعبادة، ومن هنا نشأ اسم المعتزلة الذي سيطلق فيما بعد على تلك الفرقة العقلية المشهورة (المرجع السابق، ص ٢٢٩)، وكان ما كان بعد ذلك من توالى ظهور الفرق والمدارس والمذاهب.

وإذا كنا قد أشرنا إلى شأن الرأي بين أهل الفقه، فإن المشتغلين بالفلسفة على معناها اليوناني عندما وجدوا بعض الأمور مما لا يتفق وعقيدة الإسلام، لجأوا إلى التوفيق بين ما توصل إليه العقل وبين ما جاء به الوحي.

بل إن الإحساس بالحاجة للتوفيق بين الدين والفلسفة أمر طبيعي يحسه المؤمن المفكر أو الفيلسوف، ومحاولة هذا التوفيق تعتبر إلى حد كبير واجبا لازم الأداء، وذلك ليحقق الانسجام بين معتقده الديني العامر به قلبه، والذي يعتبره فوق كل شك، وإن عسر عليه أحيانا أن يدرك بعض ما جاء به مما لا يتفق تماما والنظر العقلي الصحيح (موسى، بين الدين والفلسفة، ص ٤٥).

لهذا نجد أمر بحث أو تقرير العلاقة بين الدين والفلسفة له أصـله الإغريقـي الـذي لا ينكر، ونجد تقريبا كل المدارس الفلسفية في العصر القديم تحتفظ بمكان صغير تارة وكبير تارة أخرى للمسائل الدينية، كما نجد مثل هذا لدى "فيلون "اليهودي وأمثاله بالإسـكندرية، وعند بعض آباء الكنيسة في العصر الوسيط، بل إن بحث العلاقة بين الـدين والفلسـفة أو الوحي والعقل، على أي أساس تقوم، كانت طابع التفكير في العصور الوسطى، إسـلامية كانت أو مسيحية.

وهذا الاتجاه، أو وجوب تقرير العلاقة بين الوحي والعقل، لا ينكره ابن رشد ولا غيره من الفلاسفة المسلمين بوجه عام، ولذلك نراه يصرح في أكثر من موضع من كتاباته بـأن الحكماء من الفلاسفة لا يجيزون الجدل في مبادئ الشـرائع، ويـرون أنـه لا ينبغـي أن يتعرض بقول مثبت أو مبطل في مبادئها العامة، وأنه يجب أن نقلد الأنبيـاء والواضـعين لتلك الشرائع فيما جاءوا به من مبادئ العمل وصنوف العبادات التـي تـؤدى للمصـلحة الخلقية والاجتماعية (المرجع السابق، ص ٤٥).

والذي يفهم الإسلام وروحه وتعاليمه، التي تدعو للأخذ بالوسط في كل الأمور، وتوجب الإصلاح بين المتخاصمين، والتوفيق بين الأطراف المتنـافرة، وإن الـذي درس تـاريخ الإسلام، وخاصة الناحية العلمية منه – نقول إن الذي يفهم روح الإسـلام ودرس تـاريخ العلوم الإسلامية، يرى بصفة عامة أن روح التوفيق كانت طابعا للمسلمين في كثيـر مـن نواحي التفكير (المرجع السابق، ص ٤٦).

وإذا كانت هذه النزعة من النزعات الغالبة على مفكري المسلمين بصفة عامة في جميع فروع التفكير، فبالأولى يعمل الفلاسفة الإسلاميون على التوفيق بين الدين، الذي يعتقـدون صحته، وبين الفلسفة القائمة على العقل وأدلته.

على أنه كانت هناك عوامل أخرى توجب عليهم أن يحاولوا ما اسـتطاعوا أن يصـلوا للتوفيق بين هذين الطرفين، هذه العوامل ترجع لثلاث (المرجع السابق، ص ٤٧):

١ - بعد شقة الخلاف بين الإسلام وفلسفة أرسطو في كثير من المسائل.

٢ - مهاجمة كثير من رجال الدين لكل بحث عقلي لا يتقيد في نتائجه بالعقيدة المقـررة سابقا، ويتبع هذا في أغلب الحالات اضطهاد الشعب والأمراء للمفكرين الأحرار – ولو نوعا ما – مدفوعين بدوافع لا تتصل بسبب متين بالدين في الحقيقة في كثيـر من الأحيان.

٣ - رغبة الفلاسفة أنفسهم في أن يكونوا بمنجاة من هذا كله ليستطيعوا العمل في هدوء، ولئلا يتحاماهم الناس حين يرون أو يظنون أنهم على غير وفاق مع الدين٠

من أجل هذا كله نجد كل فلاسفة الإسلام، كغيرهم من المتكلمين والمفكرين،حاولوا هذا التوفيق، سواء من تقدم به الزمن على ابن رشد ومن تأخر، مع اختلاف في الطرق التي اصطنعوها والجهود التي خصصوها لبلوغ الهدف المطلوب، مع تفاوت في مبلغ ما صادفوه من نجاح٠

ومن أروع ما كتب حقا في انفتاح العقل الإسلامي على ثمار الفكر البشرى عموما، وتطبيقا للحكمة الإسلامية الشهيرة بأن الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى بها، لا يبالى من أي وعاء خرجت، هذا الذي كتبه الكندي في إحدى رسائله من وجوب السعي نحو تحصيل الحق، وتقدير من أمدونا بسبل الوصول إليه، يقول (رسائل الكندي، ص ٣٢):

"ومن أوجب الحق ألا نذم من كان أحد أسباب منافعنا الصغار الهزلية، فكيف بالذين هم أكبر أسباب منافعنا العظام الحقيقية الجدية، فإنهم، وإن قصروا عن بعض الحق، فقد كانوا لنا أنسابا وشركاء فيما أفادونا من ثمار فكرهم التي صارت لنا سبلا وآلات مؤدية إلى علم كثير مما قصروا عن نيل حقيقته٠٠٠"٠

ثم يقول في موضع آخر من نفس الرسالة (ص ٣٣):

"وينبغي لنا أن لا نستحي من استحسان الحق واقتناء الحق من أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا والأمم المباينة لنا، فإنه لا شيء أولى بطالب الحق من الحق، وليس ينبغي بخس الحق، وتصغير بقائله ولا بالآتي به، ولا أحد بخس بالحق، بل كل يشرفه الحق "٠

عوامل مهيئة للتفكير الفلسفي:

إذا كان المسلمون طوال عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم قد ظلوا وحدة واحدة، فقد جدت أمور بعد وفاته، كانت تتكاثر ويشتد إيقاع تأثيرها على كثيرين مما بدأ يكون سببا في ظهور "اختلافات "في الرؤى، وتباينات في المشارب، وتعددا في التوجهات٠ وإذا كان هذا يمكن أن ينظر إليه من الناحية السياسية بأنه بدد طاقات وشتت جهودا، إلا أنه من الناحية الفكرية أثرى الساحة بألوان طيف فكرى نتيجة تلاقح العقول وما كان يتم من مطارحات، وما كان يحدث من تجاذبات٠

إن كل خلاف داخل جماعة مصيره أن يجر المختلفين حتما إلى محاولة كل فريق تصويب رأيه. وقد كان يجوز أن تتلمس كل فرقة من فرق المسلمين تصويب رأيها في غير العقيدة وفي غير مصدرها، وهو القرآن الكريم والحديث النبوي، لو لم تكن لهم جميعا حاجة إلى الإسلام، ولو لم يكن عندهم حرص على الانتساب إليه وعلى إظهار التقرب منه. وهم جميعا كانوا في حاجة إلى الإسلام وإلى احتضانه، سواء في تمكين سلطانهم أو في جاههم أو في قيمهم على العموم (البهي، ص ٤٣).

فالصلة وثيقة بين خلاف في الجماعة المعتقدة ومحاولة من المختلفين في تفهم العقيدة، وبالأحرى إذا طرأ الخلاف في جماعة لها عقيدة، ظهر فيها تخريج لنصوص هذه العقيدة تخريجات متنوعة على قدر طوائف المختلفين وعدد آرائهم.

وحتى يُكسب كل فريق من المختلفين رأيه حجة وقوة ووجاهة سعى سعيا حثيثا إلى الاستناد على القرآن الكريم والسنة النبوية، ولو أن القرآن لم يشتمل من الآيات على ما يساعد بعض هذه المحاولات لكان التعسف أمرا لازما لكل محاولة من هذا النوع، ولو لم يكن في بعض عباراته من الاحتمال ما يغذى تخريجه على وجهين فأكثر، لكان التعقيد من أبرز خصائص هذا التخريج، ومثل هذا الاحتمال ليس خصوصية للقرآن من حيث هو قرآن، لكنه خصوصية اللغة على وجه العموم واللغة العربية بصفة خاصة لأنه من طبيعتها، و"الحقيقة "و "المجاز "ليسا إلا عناوين لهذه الطبيعة، وهما ضربان من ضروب الاحتمال (البهي، ص ٤٩).

ولعل من المهم أن نسوق فيما يلي بعض القضايا التي اختلف الرأي في فهمها وتفسيرها مما ورد بالقرآن الكريم:

- فهناك من الآيات ما يفهم من ظاهره قدرة الإنسان على الاختيار، ومسئوليته في إتيان هذا الفعل أو ذاك، ومثال ذلك قول تعالى في سورة البقرة (**فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ (٣٧)**)، الآية ٣٧، وقوله في سورة طه (**وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِمَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَى (٨٢)**)، وقوله في سورة البقرة أيضا (**وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (١٤٣)**).
- وهناك آيات أخرى يفهم من ظاهرها أن أفعال الإنسان منسوبة إلى الله عز وجل، وليست بإرادة الإنسان الحرة، يقول سبحانه في سورة الذاريات (**وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (٥٦)**)، و (**مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُونِ (٥٧)**)، و (**إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ (٥٨)**، ويقول في سورة الأعراف (**مَنْ يَهْدِ**

اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِي وَمَنْ يُضْلِلْ فَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ (١٧٨)) الآية ١٧٨، وقوله في سورة آل عمران (قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَنْ تَشَاءُ وَتَنْزِعُ الْمُلْكَ مِمَّنْ تَشَاءُ وَتُعِزُّ مَنْ تَشَاءُ وَتُذِلُّ مَنْ تَشَاءُ بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (٢٦)).

- كذلك فظاهر بعض الآيات قد يوحى بالتشبيه كما في قوله عز وجل في سورة المائدة (وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا بِمَا قَالُوا بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنْفِقُ كَيْفَ يَشَاءُ... (٦٤))، وقال في سورة ص (قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْعَالِينَ (٧٥))، وقوله في سورة القمر (تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا جَزَاءً لِمَنْ كَانَ كُفِرَ (١٤))، وفى سورة الزمر (وَالْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَالسَّماوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ...(٦٧))، وقوله في سورة طه (الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى (٥)).
- واستند بعض آخر إلى آيات فهم منها تضمنها دليلا على فكرة الفناء في الله وفكرة أن الله هو الكل، وذلك مثل قوله سبحانه وتعالى في سورة البقرة (وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُوَلُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ... (١١٥))، الآية ١١٥، وقوله في سورة القصص (كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ... (٨٨)).

وكانت الأحداث التي أعقبت مقتل عثمان رضي الله عنه وما حدث من "تحكيم "بين على بن أبى طالب رضي الله عنه ومعاوية بن أبى سفيان فاتحة اختلافات ضخمة، هي التي يمكن القول بأن الطابع السياسي كان هو الغالب عليها، لكنها كذلك سعت إلى الاستناد إلى براهين وأدلة من القرآن السنة النبوية، مما ترتب عليه ظهور فرق أخذت تتكاثر شيئا فشيئا، وبين كل فرقة وغيرها مساجلات ومناظرات أفرزت لسوق الفكر والرأي العديد من الآراء والأفكار.

ويشير ابن حزم إلى أسباب الاختلاف مما وقع في عهد الصحابة بقوله (الإحكام في أصول الأحكام ج٧، ١٢٢ -١٢٤، مصطفى عبد الرازق، ص ١٦٦):

"وقد تجد الرجل يحفظ الحديث ولا يحضره ذكره حتى يفتى بخلافه، وقد يعرض هذا في آي القرآن، وقد أمر عمر على المنبر بألا يزاد في مهور على عدد ذكره، فذكرته امرأة بقول الله تعالى في سورة النساء (وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنْطَارًا...(٢٠))، فترك قوله وقال، كل واحد أفقه منك يا عمر ! وقال: امرأة أصابت وأمير المؤمنين أخطأ.

وأمر برجم امرأة ولدت لستة أشهر، فذكره على بقول الله تعالى في سورة الأحقاف (وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا... (١٥))، مع قوله تعالى في سورة البقرة (وَالْوَالِدَاتُ

يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ... (٢٣٣))، فرجع عن الأمر برجمها، وهمّ أن يسطو بعيينة بن حصن، إذ قال له: يا عمر، ما تعطينا الجزل، ولا تحكم فينا بالعدل، فذكره الحر بن قيس بن حصن بن حذيفة بقول الله تعالى في سورة الأعراف: (وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ (١٩٩)) وقال له: يا أمير المؤمنين، هذا من الجاهلين، فأمسك عمر، وقال يوم مات رسول الله صلى الله عليه وسلم: والله ما مات رسول الله، صلى الله عليه وسلم، ولا يموت حتى يكون آخرنا – أو كلاما هذا معناه – حتى قرئت عليه في سورة الزمر: (إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُمْ مَيِّتُونَ (٣٠)) فسقط السيف من يده، وخر إلى الأرض وقال: كأني والله لم أكن قرأتها قط.

فإذا أمكن هذا في القرآن، فهو في الحديث أمكن، وقد ينساه البتة، وقد لا ينساه بل يذكره، ولكن يتأول فيه تأويلا فيظن فيه خصوصا أو نسخا أو معنى ما ".

كذلك كان لاتصال الفكر الإسلامي بالثقافة الإغريقية عموما وبالفلسفة الإغريقية خصوصا أثر بارز في أن تعرف الفلسفة في الإسلام موضوعات لم تكن مما يهتم به العقل الإسلامي.

ولو تأملنا جيدا معظم صور الهجوم على الفلسفة لدى عدد من الفقهاء والعلماء المسلمين، عبر العصور المتأخرة فسوف نجد أن المنبع الرئيسي لهذا هو تلك العلاقة الوثيقة إلى درجة النقل والتقليد في بعض الأحيان بين عدد من الفلاسفة المسلمين وبين فلاسفة اليونان، حتى لقد سماهم البعض "المدرسة المشائية "نسبة إلى أرسطو، مثل ابن سينا والكندي والفارابي وغيرهم ممن سار على دربهم، ومما يؤكد على هذا قول ابن خلدون في المقدمة (٤٥٣): "واعلم أن أكثر من عنى بها – العلوم العقلية – في الأجيال الذين عرفنا أخبارهم الأمتان العظيمتان في الدول قبل الإسلام،وهما فارس والروم ".

وغير هذا القول أقوال كثيرة قد وردت كلها حول هذا المعنى الذي يتضح لنا فيه أن علوم الفلسفة دخيلة على الثقافة العربية، يقول ابن أبى أصيبعة نقلا عن الفارابي: "واسم الفلسفة يوناني وهو دخيل في العربية، وهو على مذهب لسانهم فيلاسوفيا، ومعناه إيثار الحكمة، وهو في لسانهم مركب من كلمتين: فيلا، وسوفيا، ففيلا "الإيثار "، وسوفيا "الحكمة ". والفيلسوف مشتق من الفلسفة، وهو على مذهب لسانهم فيلوسوفوس، ومعناه "المؤثر للحكمة "، والمؤثر للحكمة عندهم هو الذي يجعل الوكد من حياته وغرضه من عمره، الحكمة "(عيون الأنباء، ج٢، ص ١٣٤).

ولا شك في أن تبنى العرب لمصــطلح يونـــاني مثـــل "الفلســفة "يـــوحى بينابيعهـــا اليونانية،ومن هنا كان قول مؤلف آخر "وبسبب أرسطوطاليس كثرت الفلسفة وغيرها من العلوم القديمة في البلاد الإسلامية "(إخبار العلماء بأخيار الحكماء، ص ٢٢)٠ وحول نفس المعنى تقريبا قال الشهرستاني "فنحن نذكر مذاهب الحكماء القدماء ومن الروم واليونانيين في الترتيب الذي نقل في كتبهم، ونعقب على ذلك بذكر سائر الحكماء، فإن الأصــل فـــي الفلسفة والمبدأ في الحكمة للروم، وغيرهم كالعيال عليهم "(الملل والنحل، ج٢، ص ٦٤)٠

وعندما أراد الشهرستانى أن يتحدث عن فلاسفة الإسلام، ذكر قائمـــة بـــأبرزهم مثـــل الكندي، والفارابي، وابن مسكويه، لكنه عندما أراد التفصيل اختار ابن سينا فقـــط مبـــررا ذلك بأنه أشد تأثرا "وإنما علامة القوم، أبو على الحسين بن عبد الله بن سينا "، قد ســـلكوا كلهم طريقة أرسطوطاليس في جميع ما ذاهب إليه وانفرد به سوى كلمات يسيرة ربما رأو فيها رأى أفلاطون والمتقدمين٠ ولما كانت طريقة ابن سينا أدق عند الجماعة، ونظره في الحقائق أغوص، اخترت نقل طريقته من كتبه على إيجاز واختصار كأنها "عيون كلامـــه، ومتون مرامه، وأعرضت عن نقل طرق الباقين٠٠٠وكل الصيد في جوف الفـــرا "(ج٢، ص ١٦٨)٠

وتحدث ابن خلدون في نفس الموضوع في مقدمته في (فصل في إبطال الفلسفة وفســـاد منتحليها)، إذ قال: "وإمام هذه المذاهب الذي حصل مسائلها ودون علمها، وسطر حجاجها فيما بلغنا في هذه الأحقاب هو أرسطو المقدوني من أهل مقدونية مـــن بـــلاد الـــروم٠٠٠ ويسمونه المعلم الأول على الإطلاق، ويعنون معلم صناعة المنطق إذ لم تكن قبله مهذبـــة، وهو أول من رتب قانونها، واستوفى مسائلها، وأحسن بسطها٠٠٠ثم كان من بعـــده فـــي الإسلام من أخذ بتلك المذاهب، واتبع فيها رأيه حذو النعل بالنعل إلا في القليل "(المقدمـــة، ج٣، ص ص ١٠٨٢)٠

وهو يفسر التأثر بالفلسفة اليونانية بقوله "٠٠٠وذلك أن كتـــب أولئـــك المتقـــدمين لمـــا ترجمها الخلفاء من بنى العباس من اللسان اليوناني إلى اللسان العربي تصفحها كثير مـــن أهل الملة، وأخذ من مذاهبهم من أضله الله من منتحلي العلوم، وجادلوا عنها، واختلفوا في مسائل من تفاريعها، وكان من أشهرهم أبو نصر الفارابي في المائة الرابعة لعهـــد ســـيف الدولة، وأبو على بن سينا، في المائة الخامسة لعهد نظام الملك من بنى بويـــه بأصـــبهان وغيرهما "(المرجع السابق)٠

ومع هذا فعلينا أن نقر بأن هناك قطاعا غير قليل قد تقبلوا الفلسفة اليونانية وشكل هؤلاء فريقا ميز الفلسفة الإسلامية، مما يدفعنا إلى البحث عن العلة في تقبل هذا الفريق لتلك الفلسفة٠٠

فالواقع أن موقف المعارضة والرفض للآراء الإغريقية جملة نشأ متأخرا، بعد مضى مدة، استقبلت فيها فلسفة الإغريق الإلهية والأخلاقية من المسلمين استقبال الجديد الفاتن، لأن نقل الفلسفة في هذه النواحي الثلاث وقع في عصر المأمون في أوائل القرن الثالث الهجري (البهي، ص ٢٧٤)٠

ولا شك أن من الممكن قبول تفسير الدكتور البهي لقبول العقلية الإسلامية للفلسفة الإغريقية (ص ٢٧٩) نظرا لما كان عليه المنطق الأرسطي وغيره من العلوم الرياضية من دقة، وأثر هذه الدقة في نفوس المسلمين العرب التي لم تألف قبل ترجمتها إلا أسلوب الإقناع، ولم تتعود إلا سعة الخيال ومرونته، وتموجه في التصوير٠

وبجانب دقة المنطق الأرسطي والعلوم الرياضية، هذه الدقة التي كانت أشبه بإغراء للعقل الإسلامي على الإقدام على قبوله للناحية الإلهية والإنسانية من الفلسفة الإغريقية، وتناول ما فيها من آراء بالشرح والتوضيح، كان لصورة هذه الناحية الفلسفية التي وردت عليها دخل في قبولها كذلك، وهى في جانب المعبود صورة الاعتراف بإله واحد خالق، وفى سلوك الإنسان صورة الزاهد والتصوف وصورة الإفناء كوسيلة لتقرب الإنسان من الله وخاصة لدى كل من أفلاطون وأرسطو (المرجع السابق، ص ٢٨٠)٠

ومع هذين العاملين السابقين كان أيضا من عوامل إغراء المسلمين على قبول الفكر الإغريقي في إلهياته وإنسانياته الزج برسائل دينية موسوية أو مسيحية عليها صبغة الفلسفة الإغريقية بين المؤلفات الفلسفية الإغريقية، ونقلها بعد ذلك منسوبة إلى فلاسفة الإغريق (المرجع السابق، ص ٢٨٢)٠

وإذا كان البعض قد أشار إلى تأثر واضح من قبل الفلاسفة المسلمين بالفلسفة اليونانية، إلا ما يجب تسجيله هنا هو أن المسلمين لم يقبلوا على الفلسفة اليونانية دون بحث وتمحيص، ولذلك قرءوها وفهموها ثم اختلفت بعد ذلك آراؤهم فيها، فمنهم من رفضها كلية وأولئك هم الفقهاء ورجال الحديث، ومنهم من قبلها كلية كذلك، ولكنه أوّلَ النصوص الشرعية تأويلا مسرفا حتى يمكن أن تتلاقى هذه النصوص مع الفلسفة، وهذا الفريق يمثله الفارابي وابن سينا وابن رشد، وإن كان ابن سينا أشد الثلاثة إسرافا في التأويل٠ ولكن يوجد بعض آخر قبل منها ما ليس من الإلهيات (الميتافيزيقا)، وهذا البعض مثل الغزالي

الذي قبل المنطق والطبيعيات، على اعتبار أن المنطق علم يصلح لكل العلوم لأنه عقلي صرف، والطبيعيات بحكم أنها لا تتعرض للإلهيات، ومثل المنطق، الرياضيات، لكنه رفض الإلهيات عند الفلاسفة رفضا حاسما، وموقف الكندي يشبه موقف الغزالي (شاهين، ص ٨٣)٠

فلقد وقف الكندي من الفلسفة الإغريقية موقف الاعتدال فقبل منها ما وافق الدين، ورفض منها ما خالفه، ولذلك عارض أرسطو في أمهات المسائل الفلسفية مثل قدم العالم، وعدم علم الله – جل وعلا – بالجزئيات، والبعث للأجساد، أما المسائل الأخرى التي لم يجد فيها ما يعارض الدين فقد قبلها وشكر القدماء أصحابها على ما أفادوا الناس منها (المرجع السابق، ص ٨٢)٠

وهكذا كان من نتيجة عوامل متعددة، بعضها داخلي، وبعضها الآخر خارجي أن أصبح للفلسفة الإسلامية مدرسة يؤمها أساتذة وتلاميذ ورواد المعرفة، وكان من أهم مسئولياتها تهيئة الذهن الإسلامي للفلسفة وقضاياها، ومن أبرز هذه التغيرات التي أحدثتها (الفيومي، ملاحظات على المدرسة الفلسفية، ص ٨٥):

أولا– حدث على مستوى اللغة العربية أن وجدت مصطلحات جديدة لعلوم جديدة مثل:

فلسفة – منطق – الرياضة – الطبيعة – العلة – الصورة – الهيولي – موسيقى – كيمياء٠٠٠كل هذه علوم لها مصطلحاتها ووفدت على اللغة العربية ونشطت المدرسة الفلسفية إلى ترجمتها، تأثرت بها اللغة العربية ووظفت لها مصطلحات كثيرة٠

ثانيا – ظهر على المستوى الثقافي سعة في المضمون والشكل، يعني بعد أن كان المسلم يلم بالفكر الإسلامي فقد أصبح يلم أيضا بالفكر الإغريقي والشرقي، إما بقصد الاستفادة، وإما بقصد الرد والنقد فإن عليه في كلا الحالين أن يلم بالفكرين معا، وإن كان من المفكرين الإسلاميين فإنه يرى أن عليه وزر التقصير إن لم يلم بهما، كذلك على المستوى الثقافي وجدت قضايا لم تطرح من قبل في الفكر الإسلامي مثل (المرجع السابق، ص ٨٦):

- قضية الدين والفلسفة طرحتها المدرسة الفلسفية٠
- وطرح في مقابلها في الفكر الإسلامي قضية العقل والنقل٠
- الهيولي والصورة أو اللاهوت والناسوت٠
- وطرح في مقابلها في الفكر الإسلامي المادة والروح والعلاقة بينهما –
- علاقة الله بالعالم٠

- وطرح في مقابلها أيضا في الفكر الإسلامي مخالفة الله للحوادث.

وبعضهم نزع إلى الرأي العقيدي واعتبر الرأي في العقيدة مهمته الدفاع عنهـا، وتلـك وظيفة علماء الكلام ومهمتهم تختلف عن علماء الشريعة، فإن مهمة علماء الكـلام الـدفاع دون اجتهاد، أما علماء الشريعة فمهمتهم اجتهاد ودفاع، وعلى ذلك يعتبر معنى الرأي فـي الجانب العقدي يعنى الفهم والدفاع. أما الرأي التشريعي، فيعنى ما سبق، بالإضـافة إلـى معنى الاجتهاد (المرجع السابق، ص ٨٧).

وهناك اتجاه آخر أخذ بفكرة الإمام المعصوم وهو التيار الشيعي.

بل إن الأصول الخمسة التي كانت أركان المذهب الاعتزالي، ألفت في مقابـل أحـداث فكرية جدت على الفكر الإسلامي، فقضية توحيد الذات والصفات كانت مقابـل الـدعوى بتعدد القدماء، مقولة الفلاسفة والمسيحية، والأصل الثاني من مذهبهم، العدل، كـان مقابـل قول الجبرية بأن العبد غير مختار وأسندوا الظلم على الله، وأصلهم الثالث: الوعد والوعيد كان ردا على المرجئة الذين قالوا: لا يضر مع الإيمان معصية كما لا تنفـع مـع الكفـر طاعة، واعتبروا وعيد الله لغوا. وأصلهم الرابع المنزلة بين المنزلتين، أطلقـه المعتزلـة على صاحب الكبيرة ليتميز به عن عبدة الأوثان وغيرهم. وأصـلهم الخـامس: الأمـر بالمعروف والنهى عن المنكر، يعنى نشر الدعوة إلى الإسلام ودفع أوهام الزنادقة.

ثالثا: وعلى مستوى الرأي الفكري الإسلامي، ظهر انقسام فيه حول الفلسفة وأهميتهـا وقيمتها وفائدتها، فوجد هناك إسلاميون فلسفيون يحبون الفلسفة ويشاركون فيها ترجمة أو شرحا أو تأليفا أو تدريسا وهؤلاء هم الذين كونوا المدرسة.

ووجد في الجانب الآخر إسلاميون لا يرغبون في الفلسفة ولا يأخذون بها وهؤلاء هم الفقهاء الذين اتسم موقفهم بالعداء ضدها فألبوا الرأي العام ضد المدرسة ,أصدروا فتـاوى تحرم الاشتغال بها (المرجع السابق، ص ٨٨).



مراجـــــع

١ - إبراهيم بيومي مدكور: في الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيقه، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨

٢ - أبو بكر الرازي: الطب الروحاني، تحقيق عبد اللطيف العبد، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٧٨

٣ - ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: مقدمة ابن خلدون، تحقيق على عبد الواحد وافى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٦

٤ - أبو الوليد بن رشد: فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، دراسة وتحقيق محمد عمارة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٢

٥ - أحمد أمين: فجر الإسلام، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦١

٦ - أحمد محمد الحوفي: القرآن والتفكير، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، سلسلة دراسات في الإسلام، مايو ١٩٧٥

٧ - توفيق الطويل:أسس الفلسفة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٥

٨ - ____________: قصة النزاع بين الدين والفلسفة، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٥٨، ط٢

٩ - حمودة غرابه: ابن سينا بين الدين والفلسفة، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧٢

١٠ - سعيد إسماعيل على: دراسات في التربية والفلسفة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢

١١ - ____________: دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢

١٢ - الشهرستاني: كتاب الملل والنحل، تخريج محمد بن فتح الله بدران، القاهرة، الأنجلو المصرية، د٠ت، ق٢

١٣ - عبد الحليم محمود: التفكير الفلسفي في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤

١٤ - عبد المنعم النمر: الاجتهاد، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٦

١٥ - على سامي النشار: نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٦٥ ط٣

١٦ - فاطمة إسماعيل محمد إسماعيل: القرآن والنظر العقلي، هيرندن (الولايات المتحدة الأمريكية)، ١٩٩٣

١٧ - فوقية حسين: الفلسفة الإسلامية، حقيقتها، في (أبو اليزيد العجمي وآخرون، أبحاث ندوة نحو فلسفة إسلامية معاصرة، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤)٠

١٨ - الكندي، أبو يوسف يعقوب بن إسحق: رسائل الكندي الفلسفية، تحقيق محمد عبد الهادي أبو ريدة، القاهرة، دار الفكر العربي، ومكتبة الخانجي، ١٩٧٨، ط٢

١٩ - محمد إبراهيم الفيومي: ملاحظات على المدرسة الفلسفية في الإسلام، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩

٢٠ - __________: المدرسة الفلسفية في الإسلام بين المشائية والإشراقية، في ندوة نحو فلسفة إسلامية معاصرة٠

٢١ - محمد البهي: الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي، القاهرة، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٧

٢٢ - محمد أبو زهرة: المعجزة الكبرى، القرآن، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٠

٢٣ - محمد على السايس: نشأة الفقه الاجتهادي وتطوره، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧٠

٢٤ - محمد عبد الستار نصار: الفلسفة والواقع في البيئة الإسلامية، في ندوة: نحو فلسفة إسلامية معاصرة

٢٥ - محمد يوسف موسى: بين الدين والفلسفة في رأى ابن رشد وفلاسفة العصر الوسيط، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٩

٢٦ - مصطفى شاهين: تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ١٩٩١

٢٧ - مصطفى عبد الرازق: تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦، ط٣

٢٨ - نور الدين بن مختار الخادمي: الاجتهاد المقاصدي، الدوحة، سلسلة كتاب الأمة، العدد ٦٥، سبتمبر ١٩٩٨

٢٩ - يحيى هويدي: محاضرات في الفلسفة الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٦

٣٠ - يوسف القرضاوي: العقل والعلم في القرآن الكريم، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٩٥

الفصل الثاني

أسس التصور الإسلامي
لفلسفة التربية

مقدمـــــــة:

مثل الإنسان في هذه الحياة الدنيا مثل شخص نزل في مدينة لم يسبق له علم بهـا مـن قبل، يريد أن يسير فيها ويتعرف على معالمها ويمارس حياته، فماذا عليه أن يفعل ؟

إنه يجد لزاما عليه – وفق قواعد التفكير السليم - أن يحصل على "خريطة "عامة عن المدينة، تعرفه بما فيها من مواقع، وتحدد له خطوات السير، وتعين له الاتجاهات، وبقـدر ما تكون تلك الخريطة دقيقة وصادقة، وبقدر إتقان هذا الشخص قراءتها وفهمها والالتـزام بما تشير إليه يكون توفيقه في تحقيق المقصود من تفكيره وعمله وسـلوكه علـى وجـه العموم، والعكس أيضا صحيح .

لكن الحياة ليست مجرد "أماكن "ومعالم، إنها آفاق ومجالات، أفكار ومذاهب، اتجاهات ورؤى، أنظمة ومؤسسات، تفاعلات وصور صراع وتعاون وتنافس ... إلى غيـر هـذا وذاك مما يقوم في حياتنا الدنيا، لكن تظل القاعدة صادقة، ألا وهى أن تتوافر بـين يـدي الإنسان "خريطة "، لكنها هنا لا تكون خريطة "أماكن "وإنما ما يمكن تسـميته بالخريطـة الفكرية، التي تحدد مواقع كلية: موقع الإنسان في هذا الكون، حقيقة هـذا الكـون نفسـه، اتجاه العلاقات بين بني البشر، والغاية، أو الغايات المقصودة من هذا وذاك، وقبـل هـذا: من وراء هذه الحياة التي نعيشها ؟

جملة هذه التساؤلات، وما سار على نهجها هي ما اصطلح كثيرون علـى تسـميتها "بالفلسفة "، والتي نسميها نحن هنا – للتيسير في الفهم والتناول – "الخريطـة الفكريـة "، وأحيانا ما يطلق عليها البعض "إيديولوجيا "، وبعض من الكتاب الإسـلاميين: "التصـور الإسلامي "، أو المذهبية .

ومؤدى هذا أن الإنسان يجد نفسه بحاجة ماسة إلى مثل هذه الفلسفة أو هـذا التصـور الكلى العام حتى يمكن أن يفهم مغزى وجوده في الدنيا، وأصل هذا الوجـود، وموجـده، ومصيره ؟ والسبيل الأفضل للحياة الدنيا، والسبيل الأفضل لما بعد هذه الحياة الأولى ؟

ومنذ فجر التاريخ، ألحت هذه التساؤلات الكلية على ذهن الإنسان، ولـــو تأملنـــا فـــي تساؤلات الأطفال في سنوات عمرهم الأولى عندما يبدأون في الكلام والتفكيـــر، فســـوف نجدهم يطرحون علينا مثل هذه التساؤلات في صورة تناسب عمرهم، فما مـــن طفـــل إلا وسأل: من أين جئت ؟ ومن أوجدني ؟ وإلى أين أنا ذاهب ؟ (سعيد إســـماعيل، الأصـــول الفلسفية للتربية، ص ٥٦)

وعلى الرغم من آلاف السنين التي أمضاها الإنسان، محاولا بخالص تفكيره، أن يصل إلى إجابات تسكن معها جوارحه فيهدأ ويطمئن، لكن هيهات ... استمر حـــائرا، قلقـــا، إلا من رحم ربى ...حتى أتاه اليقين، على لسان أنبيائه ورسله، ومن خلال كتبه، ثـــم كانـــت الرسالة الخاتم ... الإسلام الذي وفر للإنسان أسسا عقائدية ومقومات لتصور يهديه ســـواء السبيل .

هذا الأساس العقائدي، وهذه الأسس أو التصورات التي من خلالها ينظر كل دين وكـــل مذهب إلى الوجود، ذو أثر عميق وقوى في جوانب الحياة التربوية، فلو فرضنا أن إنسانا يتصور أن الحياة مادية فقط، وأنه ليس وراء هذه الحياة حياة أخـــرى، فهـــو إذن ســـيبنى سلوكه وتفكيره وأخلاقه وحياته الاجتماعية على هذا الأساس، فالمذاهب الإلحاديـــة التـــي تقول – مثلا – إن الإنسان مادة وأن حياة الإنسان هي هذه الحياة الـــدنيا، ســـتنظر إلـــى الإنسان على أنه حيوان منتج يأكل ويشرب ويعمل وليس وراءه بعد ذلـــك شـــيء، فـــإن تصورها للإنسان هذا وللحياة وللوجود لابد أن يؤدى إلى نتائج تربوية عملية، فلو نظرنا، مثلا، إلى أبناء بلاد الهند، فسوف نجد أن الهنود غير المســـلمين، يقدســـون أنواعـــا مـــن الحيوان كالقردة والبقر، لذلك فإن البقر لا يذبح، مما ترتب عليه نتائج اقتصـــادية هامـــة، وهى أنه ليس فقط مئات الملايين من البشر يأكل ويشرب في القارة الهندية، بـــل هنـــاك مئات الملايين من البقر تأكل وتشرب، ولا يستفاد من لحمها لأنها مقدسة عندهم، فـــالنظرة إلى الوجود كله تؤثر في النظام التربوي والنظام السياسي والنظام الاقتصـــادي والســـلوك الأخلاقي (المبارك، م١، ص ٢٤٣).

ومن هنا كان لنا أن نؤكد على أن العلم التربوي هو بحكم طبيعته دائمـــا بحاجـــة إلـــى تصور كلى شامل، يبنى عليه ويخطط ويوجه ويسير، بل إن هناك مـــن الفلاســـفة غيـــر المسلمين، مثل جون ديوي الأمريكي، يؤكد على أن التربية لابد لها من (فلسفة)، (نظرية) ترسم لها الاتجاه، وتعين لها المقاصد، وتحدد لها الوسائل، وإلا تحولت العمليـــة التربويـــة

إلى عمل عشوائي لا فائدة منه ولا رجاء، كما أكدنا، ونؤكد دائما (الديمقراطية والتربية، ص، ٣٤) .

ومن هنا فإن سعينا إلى بناء فلسفة للتربية الإسلامية لابد أن يتجه أول ما يتجه إلى المقومات الأساسية للعقيدة الإسلامية من حيث تصورها لهذه "الكليات "الأساسية، حتى يمكن أن تهتدي إلى صواب الاتجاه واستقامة الطريق، فتحسن ما تربى ومن تربيه، وهو ما سوف نسعى إلى تناوله في الفصل الحالي ...

أولا – الله:

القاعدة التي يقوم عليها التصور الإسلامي للوجود هي "الإيمان "٠٠٠

ولقد ورد لفظ "الإيمان "في القرآن الكريم وما اشتق منه من أفعال وصفات في نحو أربعمائة موضع، ولم يرد لفظ آخر بهذا العدد سوى لفظ الجلالة الذي جاء في الذكر الحكيم في قرابة ألفين وخمسمائة موضع (فتحي رضوان، ص ٥٥)٠

وهذا أمر تفرضه البداهة، فالإسلام عقيدة، وحينما نزل القرآن الكريم على قلب رسول الله الأمين، كانت دعوة جديدة، وما من دعوة جديدة إلا وهي نسخ لعقيدة قائمة وإزالة لنظام سائد، بتغيير لأوضاع مستقرة٠ ولقد جبل الناس على التشبث بما يعرفون ولو كان باليا، كما جاء قوله سبحانه وتعالى في سورة الزخرف:(**إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُهْتَدُونَ (٢٢)**)، ويكرهون الجديد ولو كان خيرا لهم، كما جاء في سورة لقمان: (**وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ الشَّيْطَانُ يَدْعُوهُمْ إِلَى عَذَابِ السَّعِيرِ (٢١)**)٠

فالذين يخرجون على المجتمع الذي ينتمون إليه لابد أن يكونوا أفذاذا يمتازون عن سائر قومهم بإدراك سليم وإرادة قوية وبصيرة نافذة وشجاعة ملهمة٠ هؤلاء هم الذين خاطبهم الإسلام ودعاهم إلى شريعته وأسلمهم رايته، وأتمنهم على دعوته، وهؤلاء هم رواد كل فكر جديد، وطلائع كل ثورة نافعة، والسابقون إلى كل جديد هادم لأنقاض الأفكار الخربة وحملة لواء كل تغيير مزيل لخرائب العقائد العفنة٠

ولو لم يكن القرآن داعيا إلى الإيمان، لما قبل أحد دعوته، ولا أخذت أمة بعقيدته، ولا احتمل إنسان أذى في سبيله، ولا دارت حرب لتأييده، ولو لم ينجح القرآن في اصطناع طراز من المؤمنين، وارتفع به إيمانهم إلى الذروة بذلا وابتكارا، لكان عقيدة قلة لا يؤبه بها ولا يلتفت إليها٠

فالدين والعقيدة يوزن كل منهما بقدر ما يحركان من إيمان المؤمنين أو بقـدر عظمـة هؤلاء المؤمنين وسمو نفوسهم.

لذلك حق علينا أن نعرف الإيمان في الإسلام، ماذا يكون، والإيمان في مطلق الدعوات وكيف يعمل ؟ (فتحي رضوان، ص ٥٥).

عن عمرو بن عقبة، سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم: يا رسول الله، ما الإسلام ؟ قال: أن تسلم قلبك وأن يسلم المسلمون من لسانك ويدك. قال: فأي الإسلام أفضل ؟ قال: الإيمان. قال: وما الإيمان ؟ قال أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله والبعث بعد الموت. قال: فأي الإيمان أفضل ؟ قال: الهجرة. قال: وما الهجرة ؟ قال: أن تهجر السوء، قال: وما الجهاد ؟ قال: أن تقاتل الكفار إذا لقيتهم. قال: فأي الجهاد أفضل ؟ قال: من عقر جواده، وأهريق دمه (عن المرجع السابق، ص ٥٦).

فالإيمان في الإسلام موضوعه الله، وكتبه، وملائكته، واليوم الآخر.

(**آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ (٢٨٥)**).

والإيمان باتفاق، هو معرفة بلغت حد اليقين، أو علم يصحبه الجزم والقطع، فإذا قلت: أنا أومن بوجود القاهرة، فمعنى ذلك أمران (الغزالي، الجانب العاطفي، ص ٢٦):

أحدهما عقلي: وهو أنك تعرف بوجود هذا البلد، والآخر قلبي، وهو أن علمك لا ريب فيه ولا تردد، بل مقرون بالتصديق التام.

والإيمان بالله – جل شأنه – ينطوي على الأمرين جميعا، النظري والنفسي، فإذا قلت: أنا أومن بالله، فمعنى ذلك أنك تعرفه، وأن معرفتك له لا تلتبس بشك أو تردد، بل إن فؤادك ملئ بالتصديق كقضية هذا الوجود الأعلى.

لذلك فمن المهم للغاية في أول خطوات التربية الإسلامية أن نُكوّن ما يمكن تسميته "بالرغبة في الإيمان "، وذلك لأن من لا يرغب أولا في الإيمان لا يؤمن ولو ذكرت له جميع الأدلة العقلية والعلمية (يالجن، جوانب التربية، ص ١٥٢):

(**وَلَوْ أَنَّنَا نَزَّلْنَا إِلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةَ وَكَلَّمَهُمُ الْمَوْتَى وَحَشَرْنَا عَلَيْهِمْ كُلَّ شَيْءٍ قُبُلًا مَا كَانُوا لِيُؤْمِنُوا إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ يَجْهَلُونَ (١١١)**) سورة الأنعام.

(**وَإِنْ يَرَوْا كُلَّ آيَةٍ لَا يُؤْمِنُوا بِهَا (٢٥)**) سورة الأنعام.

ومن هنا ذهب أحد الباحثين إلى أن الاعتقاد لا يتوقف على الأدلة النظرية فحسب، فقد يجوز لنا أن نعتقد ولو لم يكن لدينا من البراهين المنطقية ما يبرر ذلك ما دمنا راغبين في

الاعتقاد، وما دامت لنا من وراء هذا الاعتقاد ثمرة علمية، وغالبا ما تأتى البـراهين بعـد ذلك فتساعد الاعتقاد على تحقيق ما آمنا به. وإذا لم نجد من الأساليب النظرية ما يـؤدى بنا إلى الإيمان بوجود الله، فلا ينبغي لنا أن ننصرف عن الإيمان به لذلك، بل يحق لنا أن نفترض وجوده وأن نؤمن به إذا ما توجهت إرادتنا نحو ذلك، وذلك لأن الإيمان بـه هـو الذي يجعل للحياة قيمة، وهو الذي يمكننا من أن نستخرج من الحياة كل ما فيها مـن لـذة وسعادة، وهو الذي يجعلنا نتحمل ما في الحياة من محن ونتقبلها بكثيـر مـن الشـجاعة والرضا، وهو الذي يهيئ لنا كل ما هو ضروري لحياة عملية وادعة (المرجـع السـابق، ص ١٥٣).

ومع ذلك، فقد حرص الإسلام على أن يعتمد تكليف البشر بالإيمان بالله علـى المنطـق والإقناع، واحترام العقل والفكر في كيان الإنسان، ويتجلى أسلوب الإسلام في تناوله الأدلة والبراهين على وجود الخالق سبحانه وتعالى في بساطة ويسر، وفى جعل مألوفات البشر وما تقع عليه أبصارهم قضايا كونية كبرى، يكشف فيها للعقل مـا يطمـئن عليـه كـل الاطمئنان في اقتناعه بوجود الخالق الأعلى (الشال، ص ٢٦).

والقرآن الكريم، كتاب الإسلام، حافل بمتنوع الأدلة والبراهين، حسبنا في هـذا المقـام قوله عز وجل في سورة الواقعة:

(نَحْنُ خَلَقْنَاكُمْ فَلَوْلَا تُصَدِّقُونَ (٥٧) أَفَرَأَيْتُمْ مَا تُمْنُونَ (٥٨) أَأَنْتُمْ تَخْلُقُونَـهُ أَمْ نَحْـنُ الْخَالِقُونَ (٥٩) نَحْنُ قَدَّرْنَا بَيْنَكُمُ الْمَوْتَ وَمَا نَحْنُ بِمَسْبُوقِينَ (٦٠) عَلَى أَنْ نُبَدِّلَ أَمْثَالَكُمْ وَنُنْشِئَكُمْ فِي مَا لَا تَعْلَمُونَ (٦١) وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ النَّشْأَةَ الْأُولَى فَلَوْلَا تَذَكَّرُونَ (٦٢) أَفَرَأَيْتُمْ مَا تَحْرُثُونَ (٦٣) أَأَنْتُمْ تَزْرَعُونَهُ أَمْ نَحْنُ الزَّارِعُونَ (٦٤) لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَـاهُ حُطَامًـا فَظَلْـتُمْ تَفَكَّهُونَ (٦٥) إِنَّا لَمُغْرَمُونَ (٦٦) بَلْ نَحْنُ مَحْرُومُونَ (٦٧) أَفَرَأَيْتُمُ الْمَاءَ الَّذِي تَشْـرَبُونَ (٦٨) أَأَنْتُمْ أَنْزَلْتُمُوهُ مِنَ الْمُزْنِ أَمْ نَحْنُ الْمُنْزِلُونَ (٦٩) لَوْ نَشَاءُ جَعَلْنَـاهُ أُجَاجًـا فَلَوْلَـا تَشْكُرُونَ (٧٠) أَفَرَأَيْتُمُ النَّارَ الَّتِي تُورُونَ (٧١) أَأَنْتُمْ أَنْشَأْتُمْ شَجَرَتَهَا أَمْ نَحْنُ الْمُنْشِـئُونَ (٧٢) نَحْنُ جَعَلْنَاهَا تَذْكِرَةً وَمَتَاعًا لِلْمُقْوِينَ (٧٣) فَسَبِّحْ بِاسْمِ رَبِّكَ الْعَظِيمِ (٧٤)).

بمثل هذا المنطق الإقناعى السهل خاطب كتاب الإسلام عقل الإنسان وفكـره بأسـلوبه المعجز الذي يجد فيه العقل البسيط مجال نشاطه، كما يجد فيه التفكير الفلسفي نطاقا رحبـا لحركته، وبعد هذا وذاك يجد التفكير العلمي خصـوبة ومنطلقـا إلـى الإيمـان الراسـخ والاعتقاد المستيقن (الشال، ص ٢٧).

إن وجود الله هو للمؤمن حقيقة موضوعية وذاتية معا. إن وجوده هو برهان على هذا الوجود، وكل موجوداته هما آيات هذا الوجود، وليست مقاييس العقل الإنساني هي مقاييس هذا الوجود، فالله هو مقياس كل موجود، ومن يحاول أن يستدل على وجود الله بالبرهـــان العقلي، هو كمن يحاول أن يزن الجبل بميزان الذهب، وهذه هي عقلانية وجود الله الذاتية (صعب، ص ٥٣).

هذه العقلانية الذاتية تقابلها العقلانية الموضوعية، فالقرآن هو كتاب الدعوة إلى النظـــر العقلي في وجود الله، وهو الكتاب الذي جعل من النظر العقلي أو الفلسفة فريضة دينية.

إننا نتوقف هنا لدى آيات أربع في القرآن تدعو إلى التفكير والتأمل والتعقل:

(... **كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآَيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ (٢٦٦)**) سورة البقرة.

(**أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ... (٨)**) سورة الروم.

(**أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِهِمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ مُبِينٌ...(١٨٤)**) سورة الأعراف.

(...**وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (٢١)**) سورة الحشر، الآية ٢١

وذلك لأن الأولى تدعو الإنسان إلى التفكير في آيات الخلق، وتدعوه الثانية للتفكير فـــي آيات النفس، وتدعوه الرابعة للتفكير في آيات الأمس، وهى كلها آيات الوجود الدالة علـــى وجود الله، وهى كلها آيات الإعجاز الإلهي، وهى كلها معجزات تهدى العقل إلى الوجـــود الإلهي، وهى كلها مناهج عقلية لاستقراء هذا الوجود استقراء محسوسا، فالطبيعة معجـــزة الله، والإنسان معجزة الله، والتاريخ معجزة الله، والعالم المفكر في الكـــون، والمســـتقرئ لقوانين حركته، والعالم النفسي المفكر في الكون الإنساني والمستقرئ لقـــوانين ســـلوكه، والعالم المؤرخ المفكر في الماضي والمستقرئ لقوانين تطوره، جميع هـــؤلاء مهتـــدون، وهداة إلى وجود الله.

إن الله جلت قدرته يقول في سورة يونس:

(**قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآَيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَـــا يُؤْمِنُـــونَ (١٠١)**)، ويقول في سورة الأعراف:

(**أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ وَأَنْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ (١٨٥)**).

هذا هو مفتاح الدليل على وجود الله تعالى وموقفه،تعنى أن الإنسان يسلك إلى هذا سبيل الانتفاع بحواسه وعقله وتفكيره، وذلك في عالم الإنسان والحيوان والنبات والجماد أو في عجائب خلق الأرض والسموات والقوانين التي تدبرها وتحكم أمورها، وفى بدائع ما فطر

عليه الحيوان والنبات على اختلاف أجناسها وأنواعها، وحينئذ يعرف يقينا أن هذا كله لم يكن مصادفة بلا خالق، بل كله من صنع إله قادر حكيم (محمد يوسف موسى، الإسلام وحاجة الإنسان إليه، ص ٧٣)٠

فهذا الإنسان: مم خلق ؟ خلق من قطرات ماء ينزل من صلب الرجل وترائب المرأة حين الاتصال المعروف بينهما، وهذه "النطفة "المتشابهة الأجزاء، حين ينظر المرء إليها، كان منها الإنسان بما فيه من عظام وأعصاب وأوتار وعروق، ولكل من ذلك وظيفة يقوم بها وعمل يؤديه، وكل هذا في تعاون واتساق عجيب٠

وقد أكد ابن رشد أن أفضل طريقة لإثبات وجود العالم عن الله سبحانه وتعالى هي ذات الطريقة التي نبه القرآن الكريم عليها، ودعا الكل من بابها، وإذا استقرأنا كتاب الله العزيز، فسوف نجد أنها تنحصر في نوعين (محمد يوسف موسى، بين الدين والفلسفة، ص ١٤٧):

أحدهما، طريق الوقوف على العناية بالإنسان وخلق جميع الموجودات من أجلها، ويسمى هذا الدليل دليل العناية .

والطريقة الثانية، ما يظهر من اختراع (أو خلق) جواهر الأشياء الموجودة مثل اختراع الحياة في الجماد، والإدراكات الحسية، والعقل، وهو ما يسمى دليل الاختراع (أو الخلق)
.

فإذا ما جئنا للدليل الأول، نجد أنه يقوم على أصلين: أحدهما أن العالم بجميع أجزائه يوجد موافقا في جميع أجزائه لوجود الإنسان ولوجود جميع الموجودات التي ها هنا . والأصل الثاني، أن كل ما يوجد يوجد موافقا في جميع أجزائه لعقل واحد، ومتجها نحو غاية واحدة، فهو "مصنوع "، ضرورة، وينتج عن هذين الأصلين، أن العالم مصنوع وأن له صانعا !

وتشير آيات قرآنية إلى هذا في قوله عز وجل في سورة النبأ: (**أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا (٦) وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا (٧) وَخَلَقْنَاكُمْ أَزْوَاجًا (٨) وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا (٩) وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِبَاسًا (١٠) وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا (١١) وَبَنَيْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعًا شِدَادًا (١٢) وَجَعَلْنَا سِرَاجًا وَهَّاجًا (١٣) وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا (١٤) لِنُخْرِجَ بِهِ حَبًّا وَنَبَاتًا (١٥) وَجَنَّاتٍ أَلْفَافًا (١٦)**)٠

هذه الآيات، إذا تأملها الإنسان، وجد فيها التنبيه على موافقة أجزاء العالم لوجود الإنسان، بمعنى توافر انسجام وتكامل وتآزر، وذلك أن الله تعالى ابتدأ فنبه على أمر

معروف بنفسه لنا معشر الناس، وهو أن الأرض خلقت بصفة يتأتى لنا المقام عليها، وأنها لو كانت بشكل آخر غير شكلها، أو في موضع آخر غير الموضع الذي هي فيه، أو بقدر آخر غير هذا القدر، لما أمكن أن نخلق عليها ولا أن نوجد فيها، وهذا كله محصور في قوله تعالى (ألم نجعل الأرض مهادا)، وذلك أن المهاد يجمع الموافقة في الشكل والسكون والوضع، وزائدا إلى هذا المعنى، الوثارة – من وثير – واللين (المرجع السابق، ص ١٤٨) .

ثم نبه الله بقوله: (والجبال أوتادا) سورة النبأ، الآية ٧، على المنفعة الموجودة في سكون الأرض بسبب الجبال، فإنها لو كانت أصغر مما هي عليه لتزعزعت من حركات الماء والهواء وتزلزلت وخرجت من موضعها، ولهلك ما عليها من الحيوان ضرورة، وإذن، فإن موافقة سكونها لما عليها من الموجودات لم يكن بالاتفاق، ولكن عن قصد قاصد وإرادة مريد، فهي ضرورة مصنوعة لذلك القاصد سبحانه وموجودة على الصفة التي قدرها هو .

وجاء بعد ذلك قوله تعالى: (وجعلنا الليل لباسا، وجعلنا النهار معاشا) سورة النبأ، الآيتان ١٠، ١١ تنبيها على موافقة الليل والنهار للحيوان والنبات، إذ الليل يسترها من حرارة الشمس كما يستر اللباس الجسد ويقيه شديد الحرارة، ومع هذا فالليل يجعل ما فيه حياة يستغرق في النوم، ولذلك قال: (وجعلنا نومكم سباتا)، أي مستغرقا في النوم بسبب الظلام .

ثم قال: (وبنينا فوقكم سبعا شدادا)، وهى السموات معبرا بلفظ البنيان عن معنى الاختراع لها، وكذلك عن ما فيها من نظام واتفاق أو موافقة لما خلقت من أجله، عبر بلفظ الشدة عما جعل فيها من القوة على الحركة الدائمة، فليس هناك خوف من أن تخر السقوف والمباني العالية، وهذا كله تنبيه من الخالق على موافقة السموات والأفلاك وسائر ما فيها، في إعدادها وأشكالها وأوضاعها وحركاتها، لوجود كل ما على الأرض وما حولها، حتى إنه لو وقف جرم من الأجرام السماوية لحظة واحدة، فضلا عن أن تقف كلها، لفسد ما على وجه الأرض (المرجع السابق، ص ١٤٩) .

ثم نبه بقوله (وجعلنا سراجا وهاجا)، على منفعة الشمس، وموافقتها لوجود ما على الأرض، إذ لولا الضوء لما انتفع الإنسان والحيوان، ونبه على هذه المنفعة لأنها أشرف منافع الشمس وأظهرها .

وأخيرا نبه الخالق، جلت حكمته، بقوله: (وأنزلنا من المعصرات ماء ثجاجا، لنخرج به حبا ونباتا، وجنات ألفافا) على العناية في نزول المطر، وأنه ينزل لمكان الحيوان النبات، وأن نزوله هذا بقدر محدود وفى أوقات محدودة لا يمكن أن يكون مصادفة، بل سبب ذلك، العناية الإلهية بالأرض وما عليها .

وأما دليل الاختراع (أو الخلق)، فهو يقوم على أن كل شيء من السموات والأرض والحيوان والنبات مخترع (مخلوق)، وذلك بدليل المشاهدة في هذين، وبدليل حركات السموات التي تؤذن بأنها مسخرة لنا، وكل ما كان كذلك فهو مخترع حتما، وكل مختـرَع له مخترِع، فيصح من هذين الأصلين أن للعالم مخترعا (خالقا) له (المرجع السابق، ص ١٥٢) .

وإذا كان الله تعالى يأمرنا أن نقول: (هو الله أحد، الله الصمد، لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوا أحد)، نقول إذا كان الأمر كذلك، فإنه يجب علينا ألا نرجو أحدا غيره، ولا نخاف أحدا سواه، وأن نربى ناشئتنا على منهجه المرسوم في القرآن والمبين في السنة النبوية .

هذا وإن إفراد الله تعالى بالعبادة، وهو الذي يتضمن توحيد الربوبية ومعناه الاعتقاد بأن الله تعالى وحده هو رب العالمين، فصار عندنا التوحيد نوعين: توحيد الألوهية، وتوحيد الربوبية (عبد الكريم زيدان، ص ١٨)

وتوحيد الإلوهية هو الذي بعث الله به جميع رسله، قال تعالى في سورة الأنبياء:
(**وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ (٢٥)**)، وقال في سورة المؤمنون:

(**وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ (٢٣)**)، وقال في سورة الأعراف:

(**وَإِلَى عَادٍ أَخَاهُمْ هُودًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ (٦٥)**)٠ .

وتوحيد الربوبية، يعنى أن الله هو رب العالمين على وجه الحقيقة، فلا رب سواه، فهو الخالق المحيى المميت النافذ أمره وحكمه في جميع خلقه، بيده الملك وهو على كل شيء قدير، يتصرف في الكون كما يشاء لا معقب لحكمه، ولا لتصرفه، وهو القائم على شؤون خلقه والمتكفل بما يصلحهم، وهو القادر على النفع والضرر، إذا أراد نفع أحد فلا راد لفضله، وإن أراد بأحد غير ذلك، فلا مانع له من ذلك (المرجع السابق، ص٢٠)، قال سبحانه وتعالى الأنعام:

(وَإِنْ يَمْسَسْكَ اللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُ إِلَّا هُوَ وَإِنْ يَمْسَسْكَ بِخَيْرٍ فَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (١٧))،

فالله تعالى هو المتفرد بالعطاء والمنع والنفع والضر، وكل ما عدا الله فإنه فقير إليه، محتاج إليه: (يا أيها الناس أنتم الفقراء إلى الله)، فالفقر وصف ذاتي لكل مخلوق، كما أن الغنى وصف ذاتي لله رب العالمين .

ومن هنا كان وجوب إخلاص المحبة لله عز وجل، فلا يتخذ العبد ندا لله في الحب، كما يحب الله، أو يقدمه في المحبة على حب الله عز وجل، فمن فعل ذلك كان من المشركين، قال تعالى في سورة البقرة:

(وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَتَّخِذُ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَنْدَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ (١٦٥))،

فمن الشرك الأكبر الذي لا يغفره الله إلا بالتوبة منه، أن يتخذ العبد من دون الله ندا يحبه كما يحب الله عز وجل . وإذا كان الإنسان مفطورا على حب الذات والآباء والأبناء والأوطان والأموال، فإن إخلاص العبودية لله لا تعنى القضاء على هذه النوازع الفطرية، وإنما المطلوب من المؤمن أن يكون حب كل شيء في الدنيا عنده بعد حب الله عز وجل، وحب الله سبحانه عنده فوق كل حب، حتى يضحى بكل هذه القيم في سبيل الله إذا وقع تعارض بينها وبين ما يقتضيه حبه لربه، وقد توعد الله – عز وجل – من يقدمون هذه القيم الدنيوية على حب الله وحب رسوله صلى الله عليه وسلم، فقال سبحانه في سورة التوبة:

(قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ (٢٤)).

ولأهمية "التوحيد "ظهر في العلوم الإسلامية علم باسم "علم التوحيد "، والتوحيد هنا علم يبحث فيه عن وجود الله وما يجب أن يثبت له من "صفات "وما يجوز أن يوصف به وما يجب أن ينفى عنه، وعن الرسل لإثبات رسالتهم وما يجب أن يكونوا عليه وما يجوز أن ينسب إليهم وما يمتنع أن يلحق بهم (محمد عبده، رسالة التوحيد، ص ١٨٠)

وقد أطلعنا القرآن الكريم على مشهد سيق للتعليم بأسلوب الترقي من موقف إلى آخر، وذلك في قوله تعالى في سورة الأنعام: (وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ (٧٥) فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا

أُحِبُّ الْآَفِلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (٧٨) إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (٧٩)).

وقبل هذه الآية مباشرة جاء قوله تعالى (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ آَزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا آَلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (٧٤)) سورة الأنعام.

إن هذه الآيات تكشف عن الخصائص التي تكون للإله الحق، وهى الصفات المطلقة من علم وقدرة وإرادة وحكمة، بها جميعا توجد الموجودات على نمط يدل عليها، وبناء على ذلك يمكن أن تقاس خصائص الآلهة المفترضة: الكواكب بصفة عامة، القمر، الشمس، هل تتوافر فيها خصائص الإله الحقيقي أو أنها ليست كذلك ؟ إن الناظر فيها يشهد بأنها ليست آلهة، لأنها تأفل وتظهر، وهذه الأعراض لا تليق بالإله، كما أنها، من ناحية أخرى لا تملك خصائص الخلق والتدبير، إذ هي في ذاتها مطبوعة على ما يصدر عنها، وإذا كانت كذلك فهي أثر لصانع فطرها على ذلك، وبهذا كله ينتفي كونها آلهة، وإذا كان هذا شأن الكواكب التي نلمس آثارها نفعا وضرا، فمن باب أولى أن تكون الأصنام آلهة مزعومة، ومن ثم ينتهي المشهد ببيان الإله الحق الذي فطر السموات والأرض، وذلك الذي كان الغاية من إيراد هذا الموقف (محمد نصار، عناصر العقيدة الإسلامية، ص ٢٠).

ولمبدأ التوحيد آثار مهمة في الحياة الدنيا يمكن إجمالها فيما يأتي (يوسف عبد الغني، حول مفهوم التوحيد، ص ٦١):

١ - أن التوحيد يحرر الإنسان من كل عبودية إلا لله سبحانه، فيتحرر عقله من الخرافات والأوهام، ويتحرر ضميره من الخضوع والذل والاستسلام، وتتحرر حياته من تسلط الفراعنة والأرباب والمتألهين على عباد الله.

٢ - أنه يعين على تكوين الشخصية المتزنة التي توحدت غايتها، وتوحد طريقها، فليس لها سوى إله واحد تلوذ به في جميع أمورها وشئونها.

٣ - أنه يملأ نفس صاحبه أمنا وطمأنينة، فلا يخاف شيئا ولا يرهب أحدا إلا الله، ولهذا نرى الموحد بالله، آمنا إذا خاف الناس، مطمئنا إذا قلق الناس، وهادئا إذا اضطرب الناس.

٤ - يمنح صاحبه قوة نفسية هائلة لما تمتلئ به نفسه من الرجاء في الله، والثقة به سبحانه والتوكل عليه والرضا بقضائه والصبر على بلائه والاستغناء عن خلقه، فهو راسخ كالجبل، لا تضعفه الأهوال ولا تخذله المحن.

٥ - أنه أساس لإثبات الأخوة الإنسانية والمساواة البشرية، لأن الأخوة والمساواة لا يتحققان في حياة الناس إذا كان بعضهم أربابا لبعض، أما إذا كانوا كلهم عباد الله، فهذا هو أصل المساواة والإخاء بين الناس، ولهذا كانت دعوة رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى ملوك الأرض ورؤساء الدول مختومة بهذه الآية الكريمة في سورة آل عمران: (**قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ (٦٤)**).

٦ - أن الإنسان إذا عرف مفهوم التوحيد معرفة كاملة، ودفعه ذلك إلى الصدق والخير والشجاعة، فلا يرى غير الله ولا يخشى سواه.

٧ - أن مفهوم التوحيد في الإسلام إنما يرسم دائرة كاملة للمجتمع والفكر الإنساني، كل قوامها سيادة الإنسان للكون، تحت حكم الله والتقاء القيم الروحية بالقيم المادية وارتباط القلب بالعقل والدنيا بالآخرة.

وإذا كانت صورة الله في فلسفة أرسطو تتسم بالتجريد والتنزيه، لكن صورة الله في الإسلام أصح إذا قيست بالقياس الفلسفي الصحيح، لأن صفات الإله التي تعددت في عقيدة الإسلام لا تعدو أن تكون نفيا للنقائض آلتي لا تجوز في حق الإله، وليس تعدد النقائض مما يقضى بتعدد الكمال المطلق الذي ينفرد ولا يتعدد، فإن الكمال المطلق واحد والنقائض كثيرة ينفيها جميعا ذلك الكمال الواحد، وما إيمان المسلم بأن الله عليم قدير فعال لما يريد، كريم رحيم، إلا إيمانا بأنه جل وعلا قد تنزه عن نقائض الجهل والعجز والجحد والغشم، فهو كامل منزه عن جميع النقائض، ومقتضى قدرته أن يعمل ويخلق ويريد لخلقه ما يشاء، ومقتضى عمله وخلقه أن يتنزه عن تلك "العزلة السعيدة "التي توهمها "أرسطو "– فيلسوف اليونان الكبير – مخطئا في التجريد والتنزيه، فهو سعيد لنعمة كماله، سعيد بنعمة عطائه، كفايته لذاته العلية لا تأبى له أن يفيض على الخلق كفايتهم من الوجود في الزمان، أي من ذلك الوجود المحدود الذي لا يغض من وجود الله في الأبد بلا أول ولا آخر ولا شريك ولا مثيل (العقاد، حقائق الإسلام، ص ٤١).

وقد تناول ابن رشد صفات الكمال بالتدليل عليها، وهـي صـفات: الحيـاة، والعلـم، والإرادة، والقدرة، والسمع، والبصر، والكلام، وكان منهجه يسير على النحو التالي (محمد يوسف موسى، الدين والفلسفة، ص ١٥٥):

١ - نبه القرآن على وجه الدلالة على العلم بقوله في سورة الملك: (وَأَسِرُّوا قَوْلَكُمْ أَوِ اجْهَرُوا بِهِ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ (١٣) أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ (١٤))، والدلالة هنا نجدها في الآية الثانية، وذلك بأن المصنوع، بترتيب أجزائه، وموافقة جميعها للمنفعة المقصودة منه، يدل على أنه حدث عن صانع يجعل ما يصنع على ترتيب ونظام يؤدى إلى الغاية المقصودة منه، فوجب أن يكون عالما ضرورة به.

٢ - وإذا كان من المشاهد أن من شرط العلم في العالم أن يكون حيا، وإذا كـان مـن شرط ما يصدر عنه من الأشياء أن يكون مريدا له وقادرا عليه، كان من الطبيعي أن تثبت لله تعالى صـفات الحيـاة والإرادة والقـدرة (المرجـع السـابق، ص ١٥٦).كذلك لما كان من شرط الصانع الجدير بهذا الوصف أن يكون مدركا لما يصنعه بكل نوع من الإدراك،وجب أن يكون الخالق جل وعلا سـميعا بصـيرا، وإلا لما كان أكمل الخالقين، ولما استحق أن يكون معبودا، ومن ثـم جـاء فـي القرون، حكاية لقول إبراهيم عليه السلام لأبيه في سورة مريم: (...إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (٤٢)).

٣ - وأما بالنسبة لصفة الكلام، فإذا كان المخلوق الذي ليس بفاعل حقيقي يقدر علـى هذا الفعل، فيكون من الحري أن يتصف بذلك، الفاعل الحقيقي. وإذا كان الإنسان يتكلم بألفاظ يتلفظ بها، إلا أن كلام الله قد يكون بواسطة لفظ يخلقه الله في سـمع من يصطفيه بالتكليم، وإلى هذا أشار سبحانه وتعالى بقوله في سـورة الشـورى (وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا فَيُوحِيَ بِإِذْنِهِ مَا يَشَاءُ إِنَّهُ عَلِيٌّ حَكِيمٌ (٥١)).

ثانيا - الكون:

تفسر العقيدة الإسلامية الوجود على أنه ثنائية ذات طرفين: الأول، الله عز وجل، والثاني ما سواه من عناصر الكون جميعا، وهو المعبر عنه "بالعالم "في اصطلاح الفكر الإسلامي (النجار، خلافة الإنسان، ص ٤٠). إن هذه الثنائية أثبتتها الآية الأولى التي نزلت من القرآن وهى قوله تعالى في أول سورة العلق (اقرأ باسم ربك الذي خلق) حيث انحاز الرب الخالق إلى جهة، وانحازت المخلوقات كلها إلى جهة أخرى.

وهذان الطرفان في ثنائية الوجود متباعدان في الحقيقة الذاتية حيث يتصف الله تعالى بالكمال المطلق، ولا يستطيع العقل البشرى أن يعلم من كنه حقيقته شيئا، وقصارى ما يدرك منه ثبوت صفات الكمال له، في حين يتصف العالم بصفات النقص والدون إزاءه، وهو ذو طبيعة معقولة في إمكان العقل البشرى إدراكها وتحصيل حقيقتها (المرجع السابق، ص ٤١).

والإيمان بالغيب ركن أساسي في العقيدة الإسلامية يعبر عنه سبحانه وتعالى بعبارة واضحة صريحة، فالركن الأول في صفات المتقين بنص القرآن (الذين يؤمنون بالغيب)، كما جاء في سورة البقرة (...**ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ (٢) الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ (٣)**).

فالناس قسمان: مادي لا يؤمن إلا بالحسيات، وغير مادي يؤمن بما لا يدركه الحس، أي بما غاب عن المشاعر حتى أرشد إليه الدليل أو الجدان السليم. ولا شك في أن الإيمان بالله وملائكته - وهى جنود غائبة لها مزايا وخواص يعلمها سبحانه وتعالى، وباليوم الآخر – إيمان بالغيب.

ولقد أشار الشيخ محمد عبده إلى هؤلاء الذين يؤمنون بالغيب، أي الاعتقاد بموجود وراء المحسوس، بأن صاحب هذا الاعتقاد واقف على طريق الرشاد، وقائم على أول النهج، لا يحتاج إلا لمن يدله على المسلك، ويأخذ بيده إلى الغاية، فإن من يعتقد أن وراء المحسوسات موجودات يصدق بها العقل، وإن كانت لا يأتي عليها الحس، إذا أقمت له الدليل على وجود فاطر السموات والأرض المستعلي عن المادة ولواحقها المتصف بما وصف نفسه به على ألسنة رسله، سهل عليه التصديق، وخف عليه النظر في ما هو واضح من المقدمات وما هو خفي. وإذا جاء الرسول بوصف اليوم الآخر أو بذكر عالم من العوالم التي استأثر الله بعلمها، كعالم الملائكة – مثلا – لم يشق علي نفسه تصديق ما جاء به الخبر بعد ثبوت النبوة، لهذا جعل الله سبحانه هذا الوصف في مقدمة أوصاف المتقين الذين يجدون في القرآن هدى لهم (تفسير المنار، ج١، ص ١٠٧).

وقد جعل الله "الإيمان بالغيب "صفة أساسية من صفات المؤمن لأن الإيمان بالغيب هو العتبة التي يجتازها الإنسان، فيتجاوز مرتبة الحيوان الذي لا يدرك إلا ما تدركه حواسه إلى مرتبة الإنسان الذي يدرك أن الوجود أكبر وأشمل من ذلك الحيز الصغير المحدود الذي لا تدركه الحواس، أو الأجهزة التي هي امتداد للحواس، وهى نقلة بعيدة الأثر في تصور الإنسان لحقيقة الوجود كله ولحقيقة وجوده الذاتي، ولحقيقة القوى المنطلقة في كيان هذا الوجود، وفى إحساسه بالكون وما وراء الكون من قدرة وتدبير، كما أنها بعيدة الأثر في حياته على الأرض، فليس من يعيش في الحيز الصغير الذي تدركه حواسه كمن يعيش في الكون الكبير الذي تدركه بديهيته وبصيرته، أو يتلقى أصداءه وإيحاءاته في أطوائه وأعماقه، أو يشعر أن مداه أوسع في الزمان والمكان من كل ما يدركه وعيه في عمره القصير المحدود،وأن وراء الكون ظاهره وخافيه، حقيقة أكبر من الكون،هي التي صدر عنها، واستمد من وجودها وجوده، حقيقة الذات الإلهية التي لا تدركها الأبصار ولا تحيط بها العقول (في ظلال القرآن، ج١، ص ٣٩ -٤٠)٠

ولا نريد أن نخوض كثيرا في عالم الغيب، الذي لا يعلمه إلا الله سبحانه وتعالى، ولكن نقف وقفة قصيرة للغاية أمام قضية الإيمان بالملائكة من حيث ما يتركه مثل هذا الإيمان من آثار في حياة الناس، باعتبارنا هنا باحثين من منظور تربوي (محمد نعيم، الإيمان، ص ٤٦):

فمنها أن الله سبحانه جنبنا بما أطلعنا من أمر هذه الأرواح المؤمنة وأفعالها الوقوع في الخرافات والأوهام التي وقع فيها من لا يؤمنون بالغيب، ولا يتلقون معارفهم عن الوحي الإلهي.

ومنها، الاستقامة على أمر الله عز وجل، فإن من يستشعر بقلبه وجود الملائكة جنود الرحمن، ويؤمن برقابتهم لأعماله وأقواله، وشهادتهم على كل ما يصدر عنه ليستحى من الله ومن جنوده فلا يخالفه ولا يعصيه، لا في العلانية، ولا في السر، إذ كيف له ذلك وهو يعلم أن كل شيء محسوب ومكتوب ومشهود عليه ؟ إن الإنسان إذا علم أن هناك بعضا من رجال الأمن السريين يرصدون أفعاله وحركاته وأحاديثه، فسوف يحرص على ألا يأتي في كل هذا بما يغضب أصحاب الشأن، فما الحال عندما يكون هؤلاء المراقبون هم جند الله ؟!!

ومنها، الصبر، ومواصلة الجهاد في سبيل الله تعالى، وعدم اليأس والشعور بالأنس، والطمأنينة، فهذه المعاني من لوازم الإيمان بالملائكة، وما أخبر من أفعالها وأحوالها:

فعندما يضل الركب عن الطريق، وتسود صور خلل هيكلية في النظام القيمـــي، ويصـــبح المؤمن غريبا في وطنه وبين أهله وقومه، ويجد منهم الصـــدود والاســـتهزاء، والتخـــذيل والتثبيط عن طاعة الله والاستقامة على أمره، في هذه الغربة، يجد المؤمن أنيسا ورفيقـــا، يصحبه ويرافقه ويواسيه، ويصبره، ويطمئنه، ويشجعه على مواصلة السير علـــى دروب الهدى، فهذه جنود الله معه: تعبد الله كما يعبد، وتتجه إلى خالق الســـموات والأرض كمـــا يتجه، وتبارك خطواته، وتشد من أزره، وتذكره بالخير عند ربه، فهو إذا ليس وحده فـــي الطريق إلى الله، ولكنه يسير مع الركب العظيم، ومع الأكثرية من مخلوقات الله عز وجل: مع الملائكة الكرام، ومع الأنبياء عليهم السلام، ومع السموات والأرض، فهو الأكثر رفقا، وهو الأقوى سندا، فتجعله هذه المشاعر الصادقة صابرا مطمئنا، لا يزيده صدود النـــاس، إلا ثباتا وجهادا (المرجع السابق، ص ٤٧)

وقد ظلت الإنسانية دهورا طويلة لا تستقيم على تصور شامل للكون، ونحن نعلم مـــن دراساتنا عن الفلسفة الإغريقية القديمة على سبيل المثـــال، ســـواء عنـــد أنكســـمانس، أو أنكساجوراس أو ديموقريطس، أنهم – مع غيرهم – ضربوا أخماسا في أسداس، فمن قائل أن أصل الكون ماء، ومن قائل أن أصله هواء، ومن قائل أن أصله نار ... وهكذا (رسل، تاريخ الفلسفة الغربية، ج١، ص ٥٥)، وما استطاع أحد أن يصل إلـــى الحقيقـــة التـــي لا يعلمها إلا خالق هذا الكون، وما تم التوصل إليه هو أطراف وجزئيات ...قطرات من بحر واسع لا تدركه العقول البشرية إلا بالقدر الذي يسمح به المولى عز وجل .

وكانت الأمم المختلفة، كلما جاءها رسول من عند الله بالصورة الصـــحيحة الصـــادقة، قبلتها قلة، وأعرضت كثرة، ثم عادت بجملتها فارتدت إلى تصورات منحرفـــة مشـــوهة، حتى جاء الإسلام بأكمل صورة للكون:

فالله سبحانه وتعالى يخبرنا، من خلال آيات قرآنه الكريم، أن هذا الكـــون مخلـــوق، حادث، ليس بالقديم الأزلي، كما أنه لم ينشأ من ذات نفسه، لقد خلقـــه الله ســـبحانه خلقـــا، وأنشأه إنشاء، بعد أن لم يكن، سواء في ذلك مادة بنائه الأساسية أو الصورة التي ظهـــرت فيها، ولم يشارك الله، سبحانه، أحد في خلق هذا الكون، ولا في خلق شيء منه، سواء في مادته أو صورته . إن الله سبحانه هو الذي أعطى كل شيء خلقـــه، أعطـــى كـــل شـــيء صورته، وأعطى كل شيء وظيفته (سيد قطب، مقومات التصور الإسلامي، ٣٢):

(**خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ تَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ (٣)**) سورة النحل.

(أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ (٣٥) أَمْ خَلَقُوا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بَل لَا يُوقِنُونَ (٣٦)) سورة الطور.

(اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ (٦٢)) سورة الزمر.

(مَا أَشْهَدْتُهُمْ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَا خَلْقَ أَنْفُسِهِمْ وَمَا كُنْتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَضُدًا (٥١)) سورة الكهف.

وعملية الخلق تحكمها إرادة الله – سبحانه وتعالى – وتتم في زمن، وليست من قبيل صدور المعلول من العلة، وإلا لأدى ذلك إلى قدم العالم كمعلول عن العلة كما في التصور الفلسفي، وأدى ذلك إلى أن يكون خلق العالم خلقا ضروريا، ولذلك فإن القرآن في هذه المسألة قد أدى إلى حقيقتين (الكردي، نظرية المعرفة، ص ٤٤٥):

أولهما، أن الله يخلق في زمن، وهو سبحانه القادر على أن يقول للشيء كن فيكون، ولكن حكمته تقتضى هذا السر الذي لا يعلمه إلا هو سبحانه، ولأن هذا التصور يناسب صفة الكمال له سبحانه، يقول عز وجل:

(اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ مَا لَكُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا شَفِيعٍ أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ... (٤)) سورة السجدة.

والثانية، أن الله سبحانه خالق بالاختيار، فإرادته مختارة كما يقول سبحانه:

(إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ (٨٢)) سورة يس.

فالإرادة المختارة أساس لعملية الخلق، وهذا بخلاف التصور الفلسفي الذي يوجب على الله أن تصدر عنه المخلوقات صدورا ضروريا، أي بالطبع، وليس بالإرادة والاختيار (المرجع السابق، ٤٤٦).

وفى نصوص القرآن حديث به بعض التفصيلات عن نشأة الكون، وذكر لأيام الخلق، وذكر لمادة الكون في بعض مراحل نشأته، وذكر لبعض الأطوار والتحولات التي تمت فيه (مقومات التصور، ص ٢٦):

(قُلْ أَئِنَّكُمْ لَتَكْفُرُونَ بِالَّذِي خَلَقَ الْأَرْضَ فِي يَوْمَيْنِ وَتَجْعَلُونَ لَهُ أَنْدَادًا ذَلِكَ رَبُّ الْعَالَمِينَ (٩) وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِنْ فَوْقِهَا وَبَارَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِلسَّائِلِينَ (١٠) ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ فَقَالَ لَهَا وَلِلْأَرْضِ ائْتِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ (١١) فَقَضَاهُنَّ سَبْعَ سَمَوَاتٍ فِي يَوْمَيْنِ وَأَوْحَى فِي كُلِّ سَمَاءٍ أَمْرَهَا وَزَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَحِفْظًا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (١٢)) سورة فصلت.

(أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ (٣٠) وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ (٣١) وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ (٣٢) وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٣٣)) سورة الأنبياء.

(أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا (١٥) وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُورًا وَجَعَلَ الشَّمْسَ سِرَاجًا (١٦) وَاللَّهُ أَنْبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا (١٧) ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا (١٨) وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ بِسَاطًا (١٩) لِتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا (٢٠)) سورة نوح.

(فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ (٢٤) أَنَّا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبًّا (٢٥) ثُمَّ شَقَقْنَا الْأَرْضَ شَقًّا (٢٦) فَأَنْبَتْنَا فِيهَا حَبًّا (٢٧) وَعِنَبًا وَقَضْبًا (٢٨) وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا (٢٩) وَحَدَائِقَ غُلْبًا (٣٠) وَفَاكِهَةً وَأَبًّا (٣١) مَتَاعًا لَكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ (٣٢)) سورة عبس.

ثم إن ذلك الوجود الصادر عن الإرادة المطلقة هو وحدة متكاملة، كل جزء فيها ملحوظ فيه تناسقه مع سائر الأجزاء، ولكل موجود فيه حكمة تتعلق بهذا التناسق الكامل الملحوظ (عبد المحسن صالح، ص ٨):

(... وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيرًا (٢)) سورة الفرقان.

(إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ (٤٩)) سورة القمر.

(الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ (٢) الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ (٣) ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنْقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ (٤)) سورة الملك.

(... وَقَدَّرَ فِيهَا أَقْوَاتَهَا فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءً لِلسَّائِلِينَ (١٠)) سورة فصلت.

(اللَّهُ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَيَبْسُطُهُ فِي السَّمَاءِ كَيْفَ يَشَاءُ وَيَجْعَلُهُ كِسَفًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ فَإِذَا أَصَابَ بِهِ مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ إِذَا هُمْ يَسْتَبْشِرُونَ (٤٨)) سورة الروم.

وقد أبان القرآن الكريم أن مادة الكون، سواء أكانت الدخان، في مثل قوله:

(ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ وَهِيَ دُخَانٌ (١١)) سورة فصلت، أم الماء، في مثل قوله تعالى:

(وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَلَئِنْ قُلْتَ إِنَّكُمْ مَبْعُوثُونَ مِنْ بَعْدِ الْمَوْتِ لَيَقُولَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ (٧)) سورة هود، وفى مثل قوله تعالى:

(٠٠٠وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ (٣٠)) سورة الأنبياء، أم التـــراب، في مثل قوله تعالى:

(وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ (١١)) سورة فاطر٠

هي كلها مخلوقة لله تعالى مما يجعل كل مخلوقات الله من الدخان أو الماء أو التراب أو النار وما إليها متسمة في جوهرها بوحدة تنظيم كل مخلوقات الله في أرض وسماء، وهى محكومة بنظام كوني لا يتخلف لقوله تعالى في سورة يسين:

(وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ (٣٧) وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَـــا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (٣٨) وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ (٣٩) لَـــا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٤٠))٠

وهكذا يعرض الإسلام صورة صحيحة للكون يبدو فيها أن لكل موجود حكمة تتناسق مع غاية الوجود أولا، ويحفظ بها النظام ثانيا، تلاحظ في كل موجود . ولأن الوجود وحدة متكاملة الأجزاء، متناسقة الحلقة والنظام، كان مهيئا وصالحا ومساعدا لوجود الحياة بصفة عامة ولوجود الإنسان بصفة خاصة، فليس الكون عـــدوا للحيـــاة، ولا عـــدوا للإنســـان، والإنسان جزء من هذا الكون لا ينفصل عنه، وعليه أن يدرسه ويتفهمه ويعرف أســـراره (المبارك، ص ٢٦٢) .

وهذا الكون – الذي هو خلق الله – بسبب من أنه خلق الله الواحد الحكيم، المنزه فـــي خلقه عن العبث – قد حكمته وتحكمه – في كل صغيرة وكبيرة – السنن والقوانين، التـــي هي الأخرى، مخلوقة لله، أودعها وركبها في ذات الطبيعة وظواهرها وقواها، فكان النظام والانتظام الذي يبهر العقل الإنساني يوما بعد يوم، كلما اكتشـــف جزئيـــة أو حقيقـــة مـــن جزئيات وحقائق هذا النظام والانتظام (عمارة، معالم المنهج، ص ٣٩) .

لقد خلق الله هذا الكون لحكمة وعلة غائية، وعلى نحو ما أراد، وعلمنـــا وأعلمنـــا أن السنن والقوانين حاكمة لهذا الكون في الخلق والابتداء:

(هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (٥)) سورة يونس، و (سَبِّحِ اسْـــمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى (١) الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى (٢) وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى (٣)) سورة الأعلى٠

(وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ **(٣٨)** مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِـــالْحَقِّ وَلَكِـــنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ **(٣٩)**) سورة الدخان، و

(وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا بَاطِلًا ذَلِكَ ظَنُّ الَّذِينَ كَفَرُوا فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنَ النَّارِ **(٢٧)**) سورة ص٠

فسنة الله، أي ما جرى به نظامه، قد حكمت خلق هذا الكون ووجـــوده فـــي الابتـــداء عندما فطره ولم يك من قبل شيئا مذكورا، وهذه السنة .. النظام .. القانون ..قد جعلها الله خلقا مبثوثا في أجزاء هذا الوجود، سماء وأرضا وأفلاكا، فحكمت سير ومسيرة هذا الكون عبر تاريخه، ووفق الحكمة الإلهية التي قدرها سبحانه، فتاريخ كل شيء في هذا الوجـــود قد حكمته، هو أيضا، السنن والقوانين: (المرجع السابق، ص ٤٠)، يقول تعالى:

(سُنَّةَ مَنْ قَدْ أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنْ رُسُلِنَا وَلَا تَجِدُ لِسُنَّتِنَا تَحْوِيلًا **(٧٧)**) سورة الإسراء٠

كما يقول: (سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ قَدَرًا مَقْدُورًا **(٣٨)**) ســـورة الأحزاب٠

وأيضا (سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّـــهِ تَبْـــدِيلًا **(٦٢)**) ســـورة الأحزاب٠

و(فَهَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا سُنَّةَ الْأَوَّلِينَ فَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَحْوِيلًا **(٤٣)**) سورة فاطر٠

ومن صفات العرض القرآني للكون أن الحركة، صفة الطبيعة، فالإشارة إلـــى حركـــة الكون متكررة في القرآن بشكل يلفت النظر حقيقة، حينما يقـــول عـــن الشـــمس والقمـــر بتصميم عجيب (٠٠٠كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ **(٣٣)**) سورة الأنبياء، (وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِـــدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ **(٥)**) سورة الحج،٠ نحن لا نراها حين ينبت النبات أنها تهتز٠ هناك حركة، أنت تراها هامدة، وهي ليست هامدة، وما أكثر خداع البصر (أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا **(٤١)**) سورة الرعـــد، الأرض تنحات أطرافها وتنقص، والكون في حركة وتوسع (وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْـــدٍ وَإِنَّـــا لَمُوسِعُونَ **(٤٧)**) سورة الذاريات، والأيد، القوة (وإنا لموسعون) الآية نفسها، إذن الخلـــق يتوسع٠٠هذه الحركة أمر مهم للغاية (محمد المبارك، ص ٢٥٦)٠

ولما كان الإنسان يشترك مع الكون في وحدة تركيب مادي، فإنه بذلك يكون مهيـــأ لأن يتفاعل معه تفاعل انتفاع، إذ التجانس شرط في هذا التفاعل٠ ولما كان الإنسان أرفع مـــن الكون شأنا وأعلى قيمة، فإنه سيكون هو المنتفع منه وسيكون الكون مهيـــأ لـــذلك النفـــع،

ولذلك جاءت التعاليم القرآنية تؤكد أن الكون كله مسخر للإنسان، مذلل له في سبيل استثماره واستغلال مرافقه، وقد جاءت هذه التعاليم مبنية لهذا التسخير، مفصلة له في مظاهر ومستويات متعددة ومختلفة (النجار، الإنسان والكون، ٢٣)، ومن هنا يجئ قوله تعالى:

(**هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ... (٢٩)**) سورة البقرة ٢٩، وقال كذلك مؤكدا هذه الحقيقة:

(**اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ (٣٢) وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ (٣٣) وَآتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ (٣٤)**) سورة إبراهيم، وقال أيضا: (**وَالَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا وَجَعَلَ لَكُمْ مِنَ الْفُلْكِ وَالْأَنْعَامِ مَا تَرْكَبُونَ (١٢) لِتَسْتَوُوا عَلَى ظُهُورِهِ ثُمَّ تَذْكُرُوا نِعْمَةَ رَبِّكُمْ إِذَا اسْتَوَيْتُمْ عَلَيْهِ وَتَقُولُوا سُبْحَانَ الَّذِي سَخَّرَ لَنَا هَذَا وَمَا كُنَّا لَهُ مُقْرِنِينَ (١٣)**) سورة الزخرف.

وهكذا، من خلال هذه الآيات الكريمات – وما أكثرها في هذا المقام – يمهد الله للإنسان أرضه بمنه وكرمه، ولو شاء لجعلها وعرة صعبة لا تصلح لنشاط الإنسان، يهيئ له وسائل الانتفاع بها والاستفادة بعناصرها، ويذلل كل ذلك من أجله ويخضعه لمشيئته بحيث يسيطر عليه بقوانين العلم ونواميس الحياة، أو يبحث عن الوسائل التي تهيئ له ذلك، فالله قد لفت نظر الإنسان إلى وظيفته الأصلية، وخلق الله "المادة الخام "والحيوانات والكائنات ليكون سيدها والمهيمن عليها، وهو مأمور حيث يخضعها لمشيئته أن يظل موصولا به ذاكرا أنعمه عليه، فما كان لعقله أن يهتدي إلى ذلك لولا تيسير الله .. نعم، لولا عملية التسخير والتذليل، وإمكانية العمل، وقابلية الكفاح لما توصل إلى ما توصل إليه من علوم ومخترعات، لو شاء لجعل كل هذه العناصر معاندة لطبيعة الإنسان، لا تخضع له ولا تنقاد، وكأنما يذكرنا ربنا بذلك حتى لا نغتر بما نحرز من نجاح، أو نحقق من آمال، أو نبنى من حضارات (توفيق سبع، قيم حضارية، ج١، ص ١٢٩).

ثالثا - الإنسان:

ولابد لأي نظرية أو فلسفة تربوية من تحديد موقفها من الإنسان، بصفة أساسية، ومبرر ذلك سهل ميسور، ذلك أن الإنسان هو محور العمل التربوي وركيزته الأساسية، فنحن عندما نربى إنما نربى "إنسانا "، وعندما نعلم، إنما نعلم "إنسانا "، وعندما نقيم المؤسسات التربوية والمعاهد التعليمية، فمن أجل "الإنسان "، معلما ومتعلما وعاملا، تلك أصبحت من مسلمات العمل التربوي مما لا يحتاج منا إلى مزيد من التفصيل ومزيد من البرهنة والتدليل (صادق سمعان، ص ١٤٩).

وقد ظل الإنسان هو المحور الأساسي في البيان القرآني يدور عليه القول في سائر الأغراض، وتعود إليه المعاني في سائر المقدمات، وليس في مجال الخطاب التكليفي فحسب مما يبدو بديهيا، إذ القرآن خطاب من الله تعالى للإنسان، ولكن في كل مجالات البيان للخلق الإلهي، وللعناية بالكون وما فيه، وفى كل مقامات الشرح الوجودي في مختلف الأغراض، وهو ما يشهد بأن للإنسان مقاما في القرآن الكريم يغاير في النوع مقام الموجودات الأخرى جميعا (النجار، عقيدة تكوين الإنسان، ص ١١٢)٠

وإذا كانت العقيدة الإسلامية تفسر الوجود على أنه ثنائية طرفاها إله خالق وكون مخلوق، فإن هذا الطرف الثاني متساوي الموجودات فيه من حيث وضعها الوجودي، إذ هي مشتركة كلها في القصور الذاتي الذي صارت به معلولة لله، ولكنها لا تتساوى من حيث وضعها القيمي، بل هي تصبح بدورها من هذه الجهة ثنائية ذات طرفين في ميزان التقدير: إنسان وكون، وهما طرفان متفاوتان في القدر، وإن كانا يتساويان في المخلوقية لله٠

ولهذا المعنى، فإن الترتيب الوجودي، بعد ما يذكر الله جل جلاله مبدأ الوجود وعلة العلل، يذكر فيه الإنسان، إشارة إلى مرتبة يكون فيها أقرب إلى الله وآثر عنده، ثم يكون الكون في مرتبة دونه قدرا وأقل مقاما، ويكون الإنسان بذلك في منزلة أدنى إلى الله من الكون كله، وتكون نسبته منه نسبة المخلوق الأثير الذي بوىء مقام الخلافة، ونسبته من الكون هي نسبة المستعلي المستثمر له المتصرف فيه بأمر الله تعالى (المرجع السابق، الصفحة نفسها)٠

والإنسان الذي اصطفاه الله لظاهرة الوعي، هو بهذا الوعي الفريد كون الله الأكبر، وإن بدا كائنا صغيرا من كائنات الطبيعة، والطبيعة هي كون الله الأصغر وإن بدا كونه الأكبر الذي يسع كل ما خلق من كائنات، والإنسان يكبر الطبيعة بالوعي، ولكنه يصغرها بالنسيان٠ إنه الكائن الذي ينسى (حسن صعب، الإسلام والإنسان، ص ٧٧)٠

والإيمان بأهمية الإنسان مبدأ أكده الإسلام والفكر الإسلامي، فبينا بوضوح كافة الجوانب المتعلقة بمصدر وسر وجوده والغاية من حياته والمصير الذي ينتظره في حياته الأخرى، كما فحصا الكثير من خصائصه ومميزاته ومكونات شخصيته، ووجهاه إلى ما ينبغي أن تكون عليه علاقته بربه وبنفسه وبأفراد أسرته وأفراد مجتمعه وأمته الإسلامية، وبالإنسانية عامة، وبكل ما في هذا الكون من موجودات، ويكفى دليلا على اهتمام الإسلام بالإنسان أنه ذكر في القرآن الكريم وحده في نيف وستين موضعا منه، وقد جاء ذكره في ثلاث مرات في أول سورة نزلت من القرآن الكريم:

(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَى (٦)) سورة العلق.

وبالإضافة إلى الآيات القرآنية التي ورد فيها ذكر الإنسان صراحة بالعدد المذكور، هناك آيات قرآنية كثيرة أخرى تحدثت عن الإنسان ضمنا في نطاق حديثها عن البشر أو الإنس أو المؤمنين، أو بني آدم، أو في نطاق مخاطبتها لهؤلاء .

وإذا كان الله هو الخالق الوحيد، فالإنسان هو الخليفة الذي اصطفاه لعمارة هذا الكون، فهو ليس الحقير الذي يكمن خلاصه في "الفناء والامحاء "، لأنه سيد في الكون، سخر الله له ظواهره وقواه، لكنه ليس سيد هذا الكون، وإنما سيد فيه، وسيادته في هذا الكون "نعمة "أنعم بها عليه سيد هذا الكون وترقيته وفقا لبنود عهد الاستخلاف (عمارة، معالم المنهج، ص ٣٥)، فهي – أي هذه السيادة الإنسانية - إنما قامت بمقتضى التكليف الإلهي، والتفويض الرباني، سبحانه وتعالى سيد هذا الكون وخالقه وراعيه، وهى محكومة بروح عهد الاستخلاف، وإطار النيابة والتوكيل الذي حمله الله فيه وبه الأمانة التي أشفق من حملها من عداه وما عداه من المخلوقات، إنه الخليفة عن الله في عمارة الأرض، بكل ما في الخلافة من تميز يمتاز به التصور الإسلامي عن غيره من التصورات (المرجع السابق، ص٣٦):

إنه الخليفة عن الله، حيث يقول سبحانه وتعالى:

(وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ (٣٠)) سورة البقرة، وكل ما بيده فإن له وعليه السلطة والسلطان، لكن ليست سلطة السيد وسلطانه، وإنما سلطة الخليفة وسلطان الوكيل المحكومتان بنطاق عهد الاستخلاف وعقد التوكيل، يقول تعالى:

(آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ **(٧)**) سورة الحديد، وكل مسعى لهذا الخليفة في إطار عهد الاستخلاف ونطاقه هو عبادة:

(وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ **(٥٦)**) سورة الذاريات.

فكان من مقتضى حكمة الله أن يسوى هذا الكائن على المثال الذي يتكافأ مع تلك الخلافة وتؤدى به مطالبها (البهي الخولي، ص ٤٤) .

ومن هنا فإننا نستطيع بدلا من أن نصف الإنسان، كما هو شائع بأنه (الكائن الناطق)، أن نصفه بأنه (الكائن المكلف)، فهذا أصوب في التعريف، وأشرف في التقدير ...هو كائن أصوب في التعريف من الملك الهابط ومن الحيوان الصاعد، وأشرف في التقدير من هذا وذاك، فليس الكائن الناطق بشيء ذا قيمة حقيقية إن لم يكن هذا النطق أهلا لأمانة التكليف، وليس الملك الهابط بمنزلة تهدى إلى طريق الصعود أو طريق الهبوط، وليس الحيوان الصاعد بمنزلة الفصل بين ما كان عليه وما صار إليه ولا بمنزلة التمييز بين حال وحال في طريق الارتقاء (العقاد، الإنسان في القرآن، ص ٥٨) .

بينما الكائن المكلف شيء محدود بين الخلائق بكل حد من حدود العقيدة أو العلم أو الحكمة، وحادث من حوادث الفتح في الخليقة موضوع في موضعه المكين بالقياس إلى كل ما عداه . إنها عجيبة لم تأت من مصادفات التضمين والتخمين، لأن كتاب (القرآن) الذي ميز الإنسان بخاصية التكليف هو الكتاب الذي امتلأ بخطاب (العقل) بكل قدرة من قدراته، وكل وظيفة عرفها له العقلاء والمتعقلون، قبل أن يصبح العقل "درسا "يتقصاه الدارسون كنها وعملا، وأثرا في داخله وفيما خرج عنه وفيما يصدر منه وما يئول إليه (المرجع السابق)

والإنسان كائن مكلف يحمل "أمانة "قال عنها سبحانه وتعالى (إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا **(٧٢)**) سورة الأحزاب، والتي يمكن تفسيرها – والله أعلم – بأنها تعنى أن الإنسان وحده هو المسئول عن عمله المحاسب عليه ثوابا وعقابا، لا يحمل عنه أحد تبعة مسعاه ولا يفوت بغير جزاء (عائشة عبد الرحمن، مقال في الإنسان، ص ٥٨)

حملها الإنسان، مطلق الإنسان تحقيقا لذاته وممارسة لخلافته في الأرض، ولو كان قد قبل التسخير لأعفاه من المسئولية والحساب، لكنه أبى إلا أن يتحمل أمانة إنسانيته، وإن جهل خطرها في الوفاء التام بكل حقوقها (وكان الإنسان ظلوما جهولا)٠

ولفظ "الأمانة "فيه مما يعنى من أمن الخوف وحذر الخيانة، فالإنسان فيما يحمل من أمانة إنسانيته، يخاف الخيانة وهو خاضع لرقابة خالقه، مسئول أمام ضميره، ومن هنا كانت مشقة الأمانة وصعوبتها، إذ تلوح الفرص للإنسان مغرية بالنفاق تهربا من المسئولية أمام الناس، ومن ثم يتعرض لامتحان عسير وبلاء مبين (فاروق الدسوقي، مفاهيم قرآنية، ص ٣٨)٠

والخلافة – كالوكالة – تعبر عن علاقة بين الإنسان "المستخلف "وبين ربه الذي استخلفه من جهة، وعن علاقة أخرى بين الإنسان الخليفة وبين كل ما استخلفه الله عليه في الأرض من جهة أخرى٠

والعلاقة الأولى، ذات طبيعة خاصة ومختلفة عن العلاقة الثانية التي لها طبيعتها الخاصة أيضا٠ أما الأولى فهي تتمثل في الخضوع والطاعة والاستجابة واستسلام الخليفة لمن استخلفه أو هكذا يجب أن تكون، وبكلمة واحدة نقول أنها عبودية٠

أما البعد الثاني أو العلاقة الثانية من علاقتي الخلافة فإنها تتمثل في سيطرة الإنسان الخليفة وهيمنته واستغلاله وحاكميته وتسخيره لكل ما استخلفه الله عليه، أي لكل ما في الأرض وما عليها وما في باطنها من أشياء وأحياء، وبكلمة واحدة نقول إن الإنسان سيد عليها، ومن ثم تسمى هذه العلاقة سيادة، فالخلافة إذن عبودية وسيادة (المرجع السابق، ص ٣٩)٠

ولكن يجب التنبيه إلى أن العبودية والسيادة وجهان لحقيقة واحدة هي الخلافة وهما قائمتان كشيء واحد في الذات الإنسانية، ولا يمكن الفصل بينهما إلا في الذهن للدراسة والتوضيح فقط، أما في عالم الواقع، فإن الإنسان لا يمكنه إقامة إحداهما دون الأخرى٠

وبتعبير آخر نقول إذا لم يحقق الإنسان عبوديته لله، فإنه يضيع سيادته على الأرض لأنه إن لم يحقق عبوديته لله، فإنه سيسقط في عبوديته لغيره، ومن ثم يفقد سيادته على هذا الغير، وإذا لم يحقق الإنسان سيادته على كل الأشياء والأحياء في الأرض، فإنه بالتالي يستحيل عليه أن يكون عبدا لله عز وجل٠

والمتأمل في قوله تعالى (**وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠)**) سورة الشمس، يجد الأساس الوطيد للمنظور القرآني للنفس البشرية، فسبحانه وتعالى يقسم هنا بالنفس الإنسانية مما يوحى بتكريم هذه النفس لأن الله هو الذي صاغها، ونسقها فأبدع تنسيقها ونظم عالمها الظاهري والباطني، فأبدع التنظيم (**فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا (٣٠)**) سورة الروم، ولا غرو فالإنسان

كريم على الله (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ (٧٠)) سورة الإسراء، وجعل الحيـــاة كلهـــا ميـــدانا لنشاطه ومجالا لسعيه (وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًـــا مِنْـــهُ (١٣)) سورة الجاثية.

وأما قوله سبحانه "وما سواها "، فتعطى معنى التنسيق الشامل والتوازن الكامل بين كل قوى النفس كما تعطى ذلك المعنى بالنسبة للأعضاء والملامح والقســمات، فهـــي تســـوية عامة شاملة ظاهرة وباطنه واضحة وخفية، حسية ومعنوية، وهـــى تســـوية تـــؤدى إلـــى "الجمال "الظاهر والباطن، وجمال الظاهر واضح، وجمال الباطن يكـــون بمعنـــى إزالـــة الصراعات العنيفة داخل الكيان النفسي، وبذلك يسود الجمال وتسود السعادة، فما أقـــبح أن تتصارع القوى المختلفة داخل النفس، فتثور الحرب الأهلية في الباطن،وهنا يكون القـــبح ويكون الشقاء (توفيق سبع، نفوس ودروس، ج١، ص ٨١).

وقد يقول قائل: إذا كان الله جل جلاله قد سوى بنفسه هذه القوى وملك العوالم النفســـية ظاهرة وباطنه، فما دور التربية وما عمل علم النفس ؟ والجواب أنه ســـبحانه قـــد تـــولى بنفسه تنسيق هذه العوامل في أصل الخلقة، ثم تركها تسعى وتعمل وتتعـــرض للتـــأثيرات المختلفة في الحياة، فإذا أصابها اختلال أو انحراف عن أصل الفطرة، فهنا تتدخل التربيـــة ويتدخل علم النفس، ويتدخلان بالتقويم والإعلاء والتعديل حتـــى تعـــود ســـيرتها الأولـــى منسجمة مع الفطرة التي فطر الناس عليها.

أما قوله سبحانه (فألهمها فجورها وتقواها) فمعناه أنه سبحانه وضح لهذه النفس معـــالم الخير والشر، فهو كقوله (وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ (١٠)) سورة البلد، وكقوله (إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا (٣)) سورة الإنسان ٣، فليس الإلهام هذا هو القسر والإلجاء، كمـــا فهم بعض الناس، لأن للإنسان في جو هذه الآيات حريته الذاتية في السلوك الذي يرتضيه لنفسه، وذلك في نطاق المشيئة الإلهية (المرجع السابق، ص٩٠)، فإرادتنا في ظل الآيـــات السابقة إرادة حرة، ومسئوليتنا الفردية على ما نعمل كاملـــة (ف فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ...(٢٩)) سورة الكهف، (فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ (٧) وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَـــالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ (٨)) سورة الزلزلة.

وإذا كان أبرز ما اتضح لنا في تكوين الإنسان أنه كيان مزدوج الطبيعـــة، فـــإن هـــذا يشير إلى أن هذا الازدواج يجعل الإنسان كائنا متفردا في عالم ما نعلم من مخلوقات هـــذا الكون، التي تمثل طبيعة واحدة ذات وجهة واحدة، فالحيوان من جانب، والملك من جانـــب

– وهما المخلوقان اللذان يجمعهما بالإنسان صلات، كلاهما ذو طبيعــة واحــدة ووجهــة واحدة (محمد قطب، دراسات، ص ٤١)

فالحيوان - حتى أعلى درجاته التي تشبه الإنسان في تركيبه الجثمــاني – مخلــوق ذو طبيعة واحدة، تتحدد بحدود الجسد القوى والتصرفات الفطرية – جسمه هو مصدر طاقته، قواه الفطرية هي الموجهة له، وتصرفاته الفطرية هي عالمه بأكمله، يأكل ويشرب ويؤدى عملية الجنس بدافع جسدي بحت، لا إدراك فيه لهدف أو لا تصرف فيه في وسيلة، يأكــل حين يدفعه الجوع أو يمسك حين تقرر له معدته حد الاكتفاء، وينشط نشاطه الجنسي فــي موسم معين محدد، لا يختار هو وقته، ولا يحدد هدفه، ولا يدركه أو لا يختار سلوكا فيــه معينا غير ما توحيه له نوازعه الفطرية، ثم يكف عن هذا النشاط جملة في موعــد كــذلك محدد، لا يختاره هو ولا يدرك سره، ولا يملك كذلك مخالفته بحال من الأحوال .

والملَك – من وصفه الذي نعرفه وإن كنا لا نراه – مخلوق ذو طبيعة واحــدة كــذلك، وذو اتجاه واحد، مخلوق يعيش في نطاق روحي ومطيع توجيهاتها بــلا إرادة ذاتيــة ولا تصرف ذاتي، فالملائكة مخلوقات مفطورة على الطاعة المطلقة (... **لَا يَعْصُونَ اللَّــهَ مَــا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ (٦)**) سورة التحريم، وهى، وإن لم يكن لها قوى جسمية، لأنها غير ذات أجسام مادية، فإن لها "قوى روحية "، تعمل بوحيها في كل أمر دون تفكيــر أو تصرف أو اختيار، أي أنها ذات طبيعة واحدة تعمل في اتجاه الروح (المرجع السابق، ص ٤٢).

ولم يفت الإنسان من قديم أن يفرق بين عنصره المادي ممثلا في الجســد، وعنصــره المعنوي ممثلا في الروح، وقد ربط الحياة والموت بهذه الروح التي تمنحه الحياة، فكانــت الروح تعنى النفس، من حيث لا بقاء لنفس بغير روح .

وقد شغل الفلاسفة والمفكرون من قديم الزمان بأمر هذه الروح، وقلمــا نلحــظ فــي كلامهم عنها أنهم يفرقون بينها وبين النفس، فهم يذكرون الروح ويعنون بها النفس، كمــا يذكرون النفس ويعنون بها الروح، وقد أعياهم أن يصلوا إلى كنههــا، وإن عرفــوا مــن خواطرها أنها سر الحياة، متى فارقت الجسد فسد ومات، ومن حيث كانــت ســر الحيــاة انتفى عند أكثرهم القول بموتها وفنائها، لأن ما به تكون الحياة لا يفنــى بالضــرورة ولا يموت (عائشة عبد الرحمن، مقال، ص ١٤٣) .

أما من أين جاءت ؟ وإلى أين تمضى ؟ فذلك ما تحيرت فيه العقول والأفكار، وتاهــت الظنون وضلت الأوهام .

وأكثر الفلاسفة اليونانيين، يذهبون إلى أن الروح عنصر لطيف مختلف عن البدن، ومتى فارقته عادت إلى عالمها العلوي "سابحة في عوالم الفلك، غير قابلة للموت "، كما قال فيثاغورث لديوجينس . وعند أفلاطون أنها جوهر الإنسان، وهى ذات مستقلة عن البدن، فليس جزءا من ماهيتها، ولا يدخل في تعريفها، وهى تهبط مكرهة من عالم علوي إلى أحد الأجسام، ومن الواجب أن تعمل ما استطاعت على التطهر من الأدران التي تلحقها بسبب وجودها في سجن البدن، والموت هو سبيل الخلاص لها، والنفوس خالدة لا تموت .

وأرسطو رآها كذلك مستقلة عن الجسم، ذات وجود سابق عليه، وتخلد بعده ولا تموت٠٠٠وهكذا (بدوى، ص ٧٩)٠

والإشكالية التي شُغل بها الفكر الفلسفي والتربوي والأخلاقي من حيث التساؤل عما إذا كان الإنسان بطبعه خيرا أو شريرا، هي إشكالية زائفة، ذلك أن الطبيعة الفطرية للإنسان محايدة، صفحة بيضاء، مثلها مثل المادة الخام، والإنسان بإرادته، وتفكيره، وما يحيط به من ظروف، وما يتفاعل معه من متغيرات، هو الذي يشكل هذه المادة الخام فتتخذ هذا الوضع أو ذاك، يقول صلى الله عليه وسلم: "كل مولود يولد على الفطرة، وأبواه يهودانه أو ينصرانه، أو يمجسانه "، كما رواه البخاري ومسلم، مما يؤكد الطبيعة المرنة للإنسان وقابليتها للتعديل .

ولما كان الجهاز العصبي للإنسان يتأثر بالتكرار، فإن كثيرا من العادات والأعراف والتقاليد الاجتماعية تترسخ لدى الأجيال، ولا تتعرض للمحاكمة العقلية، ولذلك يغدو من العسير التخلص من السيئ منها كعادة الثأر مثلا، التي لا يزال معمولا بها في عدد من المجتمعات الإسلامية، مع مخالفتها للشرع الذي يقرر أن القاتل المتعمد هو الذي يُقتل وليس أي فرد من عشيرته أو عائلته، ومع ذلك، فلا زالت العادة مستشرية، يخضع لها العالم والجاهل، والكبير والصغير، ومهما بلغت صعوبة التخلص منها إلا أنها لا تصل إلى درجة الاستحالة (أحمد الأسمر، فلسفة التربية، ص ١٦١)٠

وإن مرونة الفطرة الإنسانية، وقابليتها لتعديل المعتقدات والتصورات والمفاهيم والمواقف، هي مناط الرسالات المساوية، التي جاءت لتعديل المعتقدات والتصورات والمفاهيم الخاطئة، اعتمادا على كون الفكر البشرى قابلا لإعادة التشكيل .

وضمن هذه المرونة والقابلية للتعديل تقع مسؤولية الإنسان عما يقوله من أقوال، وما يفعله من أفعال، يقول سبحانه وتعالى:

(وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ (١٣)) سورة الإسراء٠

(وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى (٣٩)) سورة النجم٠

(يُنَبَّأُ الْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ بِمَا قَدَّمَ وَأَخَّرَ (١٣)) سورة القيامة٠

ومن هنا أصبح واضحا أن ما خص الله عز وجل به الإنسان من تكريم وتفضيل، ليس لذاته الظاهرة، بشكله أو حجمه، أو جنسه أو لونه أو نوعه، ولا لمكانته الاجتماعية وانتماءاته الطبقية، فهذا أبعد ما يكون عن عدل الخالق – جل وعلا – وإنما التكريم والتفضيل والتقدير لذاته الباطنة، المتمثلة في تقوى الله، وإتباع الحق والخير والعدل، وما قد يصدر عنها من اعتقادات وتصورات وأعمال وأقوال وسلوك وتصرفات، يمكن أن تنفع ذاته، ومجتمعه، وأمته، والإنسانية جمعاء، وتدفع الحياة قدما إلى الرقى والتقدم وعمران الأرض، بكل ما يتطلبه هذا العمران ماديا ومعنويا (المرجع السابق، ص ١٦٢)٠

واقتضت حكمة المولى عز وجل أن يخلق أفراد البشر مختلفي القدرات والاستعدادات والميول والأشكال مما يعرف اصطلاحا ب "الفروق الفردية "، تلك الفروق التي نرى لها ثلاث حكم عظمى هي (الهاشمي، ص ١٦٤):

١ - في تأكيده قدرة الله الخالق، وبديع صنعه، ودقيق علمه٠ إن أعظم معمل لصناعة السيارات مثلا، في أوائل القرن الحادي والعشرين، لا يستطيع أن ينتج كل يوم ملايين السيارات، وكل سيارة منها لها تركيبها وأجهزتها الفردية، مما تختلف عن غيرها، لأن العقل الإنساني والصناعي لا يستطيع ذلك، ولأنه يحتاج في كل نموذج معين إلى مهندس خاص ومعمل مستقل وعمال متمايزين، بينما الله الخالق – ولله المثل الأعلى – فإنه منذ أول الخليقة من آدم عليه السلام، إلى يومنا هذا، وإلى ما شاء الله للإنسانية أن تعيش على ظهر هذا الكوكب الأرضي، فإن كل دقيقة يولد فيها ألوف من الناس، وكل إنسان له فرديته وميزته وشخصيته، وله فروقه الخاصة، في صوته وشكله، وقدرته وتركيب جسمه وأطرافه، بل في انطباعاته (انطباعات يديه ورجليه) وبصمات أصابعه، وصدق الله العظيم الذي قال (أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَلَّنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ (٣) بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ (٤)) سورة القيامة٠

٢ - إنها اجتماعية تربوية، فالمجتمع الإنساني يجب أن يكون متكاملا متعاونا، وفردا واحدا مهما أوتى من ذكاء عبقري، أو علم غزير، أو مال واسع، أو جسم قوى متين، أو كفاية اجتماعية ناجحة، لا يستطيع أن يكون كل شيء، أو أن يستغنى عن

غيره أبدا في أكثر المتطلبات اليومية، لذلك فالمجتمع المتكامل هو الذي فيه مدرس ومهندس، وفيه عامل ومزارع، وفيه طبيب وصيدلي، وفيه تاجر وحداد، وفيه موظف ومدير.

٣ - وهى خلقية إنسانية، فالإنسان مهما أوتى من ذكاء أو قوة أو علم، فعليه ألا يغتر بذلك ولا يتكبر على سواه، فإنه في أمس الحاجة إلى من هو أدنى منه ذكاء أو قوة أو علما، فالمهندس لابد له من مساعدين وعمال، والطبيب لابد له من صيدلي وممرض ومريض يعالجه. والمعلم لابد له من طالب علم ومساعدين، وكذلك المدير، لابد له من كتبة ومعاونين وعملاء، ومن ثم فلا يستطيع واحد منهم أن يعمل وحده، مهما أوتى، إذا لم يتعاون مع الآخرين (المرجع السابق، ص ١٦٥).

ذلك جانب واحد من الحكمة الخلقية الإنسانية عند من أعطاه الله مزيدا من المواهب...

والجانب الخلقي التربوي الثاني يظهر فيمن لديه نقص أو ضعف في جانب واحد من قدراته، فهذا عليه أولا ألا يركز حياته على مواطن ضعفه، بل إن عليه أن يقوى ضعفه في ذلك الجانب، وأن يعمل على استثمار جوانب القوة الأخرى في كيانه.

وفى الإنسان جوانب ضعف يمكن أن تهوى به إلى الهاوية إن ترك لها العنان لتتحكم هي فيه (**فَخَلَفَ مِنْ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلَاةَ وَاتَّبَعُوا الشَّهَوَاتِ (٥٩)**) سورة مريم، وتقول آية أخرى (**وَيُرِيدُ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الشَّهَوَاتِ أَنْ تَمِيلُوا مَيْلًا عَظِيمًا (٢٧)**) سورة النساء.

ويقرر القرآن أن الشهوات طبيعة في الإنسان، فهي خصيصة من خصائص الطبيعة الإنسانية، قد يختلف الناس في قوة الشهوة أو ضعفها، أو في توجهاتها، وموضوعاتها، ولكنهم جميعا قد أوتوا الشهوة. وهناك شهوات عامة تتفق الناس فيها بوجه عام مثل النساء والأبناء والأموال، والخيل والأنعام والأرض التي تزرع، فهذه تشكل موضوعات عامة تتجه إليها شهوات الناس جميعا، يقول القرآن في هذا (**زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ (١٤)**) سورة آل عمران.

ويتفق المفسرون على أن هذه الشهوات أوجدها الله في الناس، أي أنها فطرية، ويتضح هذا من تعبير القرآن الكريم (زين للناس حب الشهوات)، إذ أن هذا التزين من الله سبحانه وتعالى (محمد صادق: الطبيعة الإنسانية). وإذا كان البعض يقولون أن التزين من

الشيطان – ويقصدون بذلك وسوسته للإنسان بأن يأخذها من غير وجوهها المشروعة، فإن ذلك يقتضي منطقيا أن تكون موجودة أصلا، والله هو الذي أوجدها في الإنسان، وفي هذا تأكيد لفطريتها ووجودها كعنصر من عناصر الطبيعة الإنسانية. أضف إلى ذلك أن موضعين مما تتجه إليه شهوة الناس وهما المال والأولاد ضرورة للحياة الإنسانية، فالمال سبب لبقاء النفس الإنسانية، والبنون وسيلة لبقاء النوع. ويقرر القرآن أنها زينة الدنيا لأهل الدنيا، فيقول (الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ... (٤٦)) سورة الكهف، ويؤكد حب الإنسان للمال والبنين بتقريره أن فقدهما أو نقصهما يعد بلاء يشعر الإنسان بوطأته ويستدعي الصبر والتجلد، وذلك بنص الآية (وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ(١٥٥)) سورة البقرة.

ومع ذلك فإن العدل الإلهي يعامل الإنسان بما يعينه على مقاومة مظاهر الضعف وتدعيم مظاهر القوة (وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا وَإِنْ كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَى بِنَا حَاسِبِينَ (٤٧)) سورة الأنبياء.

ويمكن أن نتصور المفاهيم الثلاثة للنفس التي وردت بالقرآن، وهي النفس الأمارة بالسوء، والنفس اللوامة، والنفس المطمئنة، على أنها حالات تتصف بها شخصية الإنسان في مستويات مختلفة من الكمال الإنساني التي تمر بها أثناء صراعها الداخلي بين الجانبين المادي والروحي من طبيعة تكوينها، فحينما تكون شخصية الإنسان في أدنى مستوياتها الإنسانية بحيث تسيطر عليها الأهواء والشهوات والملذات البدنية والدنيوية، فإنها تكون في حالة ينطبق عليها وصف النفس الأمارة بالسوء، وحينما تبلغ الشخصية أعلى مستويات الكمال الإنساني حيث يحدث التوازن التام بين المطالب البدنية والروحية، فإنها تصبح في الحالة التي ينطبق عليها وصف النفس المطمئنة، وبين هذين المستويين، مستوى متوسط بينهما يحاسب فيه الإنسان نفسه على ما يرتكب من أخطاء، ويسعى جاهدا في الامتناع عن ارتكاب ما يغضب الله ويسبب له تأنيب الضمير، ولكنه لا ينجح دائما في مسعاه، فقد يضعف أحيانا ويقع في الخطيئة، ويطلق على الشخصية في هذا المستوى النفس اللوامة (نجاتي، القرآن وعلم النفس، ص٢١٦).

رابعا - المجتمع:

على الرغم من أن التربية تنصب على "فرد "، وتضع في اعتبارها في كل ما تقيمه من نظم وما تقرره من مقررات، وما تشير إليه من علاقات، على ما يحمله هذا

الفرد من قدرات واستعدادات، وما يكون له من ميول واتجاهات، وما يطمح إليه من آمال وأهداف، لكنها في الآن نفسه لا يغيب عن بالها أن هذا الفرد إنما هـو محصـلة عمليـة اجتماعية تفاعل فيها ذكر وأنثى، وحكمت هذه العملية قواعد وقوانين وأعـراف، ونظـم وتقاليد وأخلاق اجتماعية (صادق سمعان، ص١٤٦) .

من هنا فقد أصبح من المستقر عليه في العلم التربوي أن التربيـة تعتبـر "المجتمـع "مصدرا أساسيا لها، من حيث الثقافة والخصائص والمشكلات والأهداف، والعلاقات، وما يقوم عليه هذا المجتمع من عقيدة وأفكار . ومن ثم فإن المدرسة، بمعناها الواسـع الـذي يشمل أي مؤسسة تعليمية، لا يمكن أن تنفصل عن المجتمع، كمـا أنهـا لا يمكـن إلا أن تتفاعل مع الموروث الحضاري لهذا لمجتمع الذي تعيش فيه، وتتفاعل في الوقت نفسه مع المتغيرات الحادثة في هذا المجتمع وكذلك مع التيارات التي يستحدثها العصر، وإلا تخلفت عنه.

ولقد كان للاختلاف في النظرة إلى المجتمع أثره الواضح على النظرة إلـى التربيـة، فالنظرة إلى الفرد على اعتبار أنه ذو أولوية على المجتمع، كان من شأنها تأكيـد النزعـة الفردية في التربية، واعتبار المجتمع وسيلة لغايات الفرد، بنقل محور العملية التربوية من المعلم إلى التلميذ، وإقامة النشاط المدرسي على سيكولوجية هذا التلميذ، واعتبـار حريتـه هي الهدف الأول في توجيه هذا النشاط، وجعل خبراته الفردية وميوله وحاجاته ورغباتـه هي محتوى المنهج، والتقليل من سلطة المعلم وتوجيهه المباشر، وإغفال أهداف المجتمـع ومطالبه الاجتماعية، والنزول بالكتاب المدرسي ورصيد المعرفة كما تعبر عنـه المـواد المدرسية إلى مرتبة ثانوية .

ومثل هذا لمسناه في فلسفة التربية البراجماتية، التي كان لها أثرها الكبير في التعلـيم وأساليب التربية في كثير من البلدان العربية، وخاصة في فترة الخمسـينيات مـن القـرن العشرين (سعيد إسماعيل، فلسفات تربوية، الفصل الخاص بالبراجماتية).

لكن عرفنا كذلك نظرية ترى الحقيقة الأساسية هي في وجود المجتمع، كما عبرت عن ذلك النظم الفاشية والنازية التي طبقت في كل من ألمانيا في عهد هتلر، وإيطاليا في عهـد موسوليني، وعبرت عنها كذلك الفلسفة الماركسية، وتجلت في مختلف أشكال التربية التـي طبقتها البلدان التي عرفت بالبلدان الشيوعية، بل وكذلك بلدانا عربية جنحت إلى ما عرف بالاشتراكية، في بعض توجهاتها . وفى ظل هذه الفلسفة، نظر إلى المجتمع على أساس أن يكون هو صاحب الأولوية، وبالتالي فهي تغلب المصلحة الاجتماعيـة علـى المصـلحة

الفردية، ومن ثم فإن مثل هذه النظرة تبنت نظرة تكاد تلغى فردية الإنسان وتهدف إلى صب الأفراد في قالب واحد، تحدده أغراض علوية قد لا تتصل بحياتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، بل إن التربية في ظل هذا المنظور قد تصبح وسيلة لغاية أخرى هي تحقيق كيان اجتماعي يفرض فرضا على الأفراد ويتخذون أدوات فيه (ديوي، الديمقراطية، ص ٩٦).

لكن نظرية الإسلام في هذا الشأن تستند إلى تلك الحقيقة التي برزت لنا ونحن بصدد الحديث عن تكوين الإنسان، ففوارق العناصر إنما هي فوارق أسماء وعناوين، و"الإنسان "أسرة واحدة على تعدد أبنائها وتعدد أقسامها، واختلاف الألقاب اللغوية التي تطلق على تلك الأقسام .

وفحوى هذا أن الإسلام قد وضع الإنسان – علما ودينا في موضعه الصحيح، حين جعل تقسيمه الصحيح أنه "ابن ذكر وأنثى "، وأنه ينتمي بشعوبه وقبائله إلى الأسرة البشرية التي لا تفاضل بين الأخوة فيها بغير العمل الصالح وبغير التقوى فقال تعالى:

(**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٣)**) سورة الحجرات.

وقد نسميهم باصطلاح الأسماء "أمما "كثيرة، كلما تباعدت بينهم المواطن وحجزت بينهم الحدود، وتشعبت بينهم العقائد واللغات، لكنهم قبل هذا الاختلاف أمة واحدة لها إله هو: رب العالمين .

فإذا كانوا قد تعددوا شعوبا وقبائل في الآية الشريفة، فإنما كان التعدد أقوى الأسباب لإحكام صلة التعارف بينها وتعريف "الإنسانية "كلها أسرار خلقها، فإن تعدد الشعوب والقبائل يعدد المساعي والحيل لاستخراج كنوز الأرض واستنباط أدوات الصناعة على حسب المواقع والأزمنة، وعلى حسب القدرات والعادات التي تتفتق عنها ضرورات العيش والذود عن الحياة، فينجم عن هذا ما لابد عنه من تعدد الحضارات وأفانين الثقافة، وتزداد "الإنسانية "عرفانا بأسرار خلقها، وعرفانا بخالقها، واقترابا فيما بينها، وتضطر إليه اضطرارا لما تلمسه من اشتباك منافعها وسريان الضرر من قريبها إلى بعيدها (العقاد، الإنسان في القرآن، ص ٥٦)، ويقول سبحانه وتعالى:

(**وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِنْ رَبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ (١٩)**) سورة يونس.

وإذا كانت الفوارق الفطرية تفيدنا في التعارف والتعاون، وبالتالي لا تضر من وجهة نظر الإسلام، إلا أن الإسلام لا يقيم بنيان المجتمع بموجبها، إذ أنه متى وجدت العصبيات لها، ووضعت الفوارق والامتيازات تمزق المجتمع البشرى (عايد الهاشمي، ص ١٨٢)، لذا فإن الإسلام يرفض العصبيات والنظرات الضيقة الأفق: "ليس منا من مات على عصبية، وليس منا من قاتل على عصبية "، فيما رواه أبو داود من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، بل إن الرسول الكريم يقرر حقيقة الإخاء الإنساني في أخشع لحظاته مع الله، وهو ساجد: "وأنا شهيد أن العباد كلهم إخوة "، فيما رواه البخاري ومسلم وأبو داود .

وإذا كانت الفروق الخلقية العضوية واللونية والعرقية لا تصلح في التفريق بين الناس في المعاملات، فكذلك الفروق الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك الفروق الثقافية، والفروق الناتجة عن المناصب الإدارية، جميعها لا يرى الإسلام فيها معايير في التفرقة بين الناس في التعامل، لأن الإسلام يرفض رفضا قاطعا التمايز بين البشر، فيحابى الغنى ويهمل الفقير، ويحترم المثقف وحده ويحتقر الأمي، ويعظم الرئيس ويزدرى المرؤوس: (**إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَى بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا٠٠٠(١٣٥)**) سورة النساء، وكذا التمايز بين الأسود والأبيض في الحقوق والتمايز بين المواطنين والأقوام والأجناس، والشعوب والقبائل والأديان والمذاهب والطوائف، إذ لا تمايز في الإسلام (أبو زهرة، تنظيم الإسلام للمجتمع، ص١٩)، إلا بمقدار ما يكون عليه من تقوى، وما يقوم به من عمل تحكمه هذه التقوى .

ولقد تصور البعض من التأكيد على قيام المجتمع الإسلامي على "ثوابت العقيدة "أن الإسلام في تصوره للمجتمع يجنح إلى المحافظة، مطلق المحافظة، وإلى الثبات والجمود، وعلى الفور نطرح تساؤلا استنكاريا: كيف يمكن أن يمثل هذا حقيقة التصور الإسلامي للمجتمع إذا كان "التغير "هو من سنن الله الكونية ؟ فأجيال تنشأ وأجيال تغادر الحياة الدنيا، والتحليل الفيزيائي حتى للجوامد ينبئ بأنها مكونة من ذرات هي نفسها في حركة دائمة لا نشعر بها من خلال العين المجردة ؟ كيف يمكن أن يتصور ذلك والله سبحانه وتعالى يؤكد (**إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ٠٠٠(١١)**) سورة الرعد، وهو ما يحمل مبدأ التغير والتغيير ؟

الحق أنه ليس من طبيعة الأشياء، ولا من سنة الحياة أن يجمد الكائن الحي لا ينمو ولا يتحرك إلا أن يكون مريضا مشلولا أو عاجزا مغلولا، فالتغير قانون الحياة،

والأصوليون يجمعون على أن العالم متغير لأنه مخلوق، وكل مخلوق عرضـــة لطـــوارئ الحدثان، ولا ينفى ذلك ثبات السنن الكونية، بل يكون التغيير سنة ثابتة في كـــل مـــا هـــو مخلوق حادث (خلف الله، الأسس القرآنية، ص ١٢٩).

إنما يحدث الخطأ حين يتصور بعضنا أن التجديد يعنى هدم القديم، وأن التطور يمكـــن أن يبدأ من فراغ، مع الجهل بتجارب الماضي، فيخبط الإنسان في متاهة عمياء ليس فيهـــا من معالم الخطوات السابقة على الدرب، وهذا أيضا ضد طبيعـــة الأشـــياء وســـنة النمـــو الحيوي، إذ ليس الحاضر إلا ابنا شرعيا للماضي، بقدر ما هـــو أب شـــرعي للمســـتقبل، وتصور بتر اليوم من الأمس كتصور أن يولد طفل بغير أبوين، أو أن ينقطع سير الـــزمن ما بين ليل ونهار ليولد يوم جديد لا أمس له، ويبزغ فجر مقطوع الصلة بما قبله، وما من مرحلة في طريق الحياة تستغني عن خبرة مراحل سبقت، وتتكامل جهود الإنســـانية فـــي مسعاها الكادح على مرامي تطورها، كل درجة تفسح لما بعدها آفاق الطموح وتوسع أبعاد مجال الرؤية وتزودها برصيد خبرتها سواء الصائب منها أو الخطأ (المرجع السابق، ص ١٣٠).

والمتأمل في وظيفة التربية يستطيع أن يلحظ بكل سهولة أنها يستحيل أن تقوم بفعلها ما لم تكن هناك إمكانية "تغيير "، بل إننا نستطيع القول أن التغيير هو لب العمـــل التربـــوي، وبالتالي، فإن بيان أهمية ومظاهر وأسس الطاقة التغييرية في التصور الإسلامي للمجتمع، يبرز لنا طاقة ضخمة تستطيع التربية الاعتماد عليها بلا حدود.

إننا نؤمن إيمانا راسخا بأن "التقدم "هو مضمون البلاغ القرآني. ومن المهـــم أن نبـــين الهدف من التقدم، وتحديد القرآن لهدف التقدم إنما يعنى أن كل سعى يقوم به الإنسان فـــي سبيل تحقيق الهدف، إنما يعنى أن كل سعى يقوم به الإنسان في سبيل تحقيق الهدف، إنمـــا هو في الواقع عملية من عمليات التقدم، ما دام هذا السعي موجها نحو الهدف، وما دام هذا السعي غير المنحرف عن الطريق الموصلة على الهدف.

والقرآن الكريم حين يحدد للناس هذا الهدف، ويبين لهم في الوقت نفسه السبل الســـليمة المحققة لهذا الهدف، إنما يفعل ذلك في إطار من المقابلة بين الأهداف التي يضعها الإنسان لنفسه ويعمل على تحقيقها، والهدف الذي جاء به الإسلام، وجعله الهـــدف الحقيقـــي لكـــل سعى مستقيم يسعاه الإنسان ما دام كائنا حيا قادرا على السعي ومحصلا لكل نتيجة يمكـــن أن يحصل عليها من وراء هذا السعي (المرجع السابق، ص ١٣١).

يقول تعالى (زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ (١٤) قُلْ أَؤُنَبِّئُكُمْ بِخَيْرٍ مِنْ ذَلِكُمْ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ (١٥)) سورة آل عمران.

ونحن نفهم من هذه الآيات أمرين:

الأول، أن هذه الأهداف التي وضعها الإنسان لنفسه وأخذ يسعى في سبيل تحقيقها إنما هي متاع الحياة الدنيا.

الثاني: أن هناك أهدافا أخرى وضعها الله للناس هي الخير وهى الأبقى، وأن الناس إنما ينعمون بهذه الأهداف عندما يصبحون عند الله في حياة غير هذه الحياة الدنيا، وأن السبيل إلى المتعة فيما أعد الله للإنسان من حياة أفضل إنما هو تقوى الله، أي اتقاء غضب الله بالعمل بما أمر الله والانتهاء عما نهى الله، واتقاء الله، والعمل بما يرضى الله ولا يغضبه إنما يكون في هذه الحياة الدنيا، حيث أن الإقامة عند الله ليست للعمل، وإنما هي للجزاء بما فيه من ثواب أو عقاب، والعمل هو الذي يحقق التقدم حين يكون عملا صالحا، ويحقق التخلف والتأخر حين يكون عملا سيئا، والعمل الصالح هو الذي يصلح به حال الفرد وحال المجتمع في أي زمان وفى أي مكان، والعمل السيئ هو الذي به يسوء حال الفرد وحال المجتمع في كل آن.

ونحن نطالع في القرآن الكريم دائما دعوة ملحة في أكثر من موضع إلى أن يكون المجتمع الإسلامي مجتمعا قويا، وأن من الضروري في الأخذ بأسباب القوة، اعتماد حقائق العلم وكشوفه لتطوير الحياة وترقية الحضارة البشرية بمزيد من التطبيقات التقنية على كافة المستويات، وهو من جانب آخر موقف مرن يتميز بالشمولية والديمومة، إذ أنه دعوة للإفادة من الحقائق العلمية "الراهنة "في مدى كل عصر لإحداث تطبيقات على مستوى العلاقات "المدنية "لذلك العصر، فإذا ما حدث وتغيرت الحقائق العلمية وتبدلت العلاقات المدنية كان بمقدور الخطاب القرآني أن يمضى ليخاطب كل جيل من أجل أن يتحرك لإحداث تطبيقات أخرى على مستوى الحياة الجديدة ومن خلال العلاقات المتغيرة (عماد خليل، مدخل إلى إسلامية المعرفة، ٤٢).

ويكفى مثالا على ذلك أن نتأمل دعوة الله سبحانه وتعالى لنا، من خلال آيات القرآن الكريم إلى أن نعد لأعدائنا "القوة "التي نرهبهم بها، ونحمى بالتالي وجودنا ودورنا في

الأرض، وكذلك فلا بد من الوعي بأن هذه الدعوة جاءت متضمنة هــذا الموقــف المــرن الشمولي الممتد عبر الزمان والمكان الذي يرتقى فيه الراهن بالشامل، والموقوت بالــدائم، يقول عز وجل:

(وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآَخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَــا تُظْلَمُونَ (٦٠)) سورة الأنفال.

بل لقد أكد سبحانه وتعالى في سورة الحديد على اعتماد هذا الخام الخطير في ميــادين السلم والحرب، دونما تحديد ملزم لطرائق الاعتماد وصيغه فقال:

(لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنْزَلْنَــا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ (٢٥)) سورة الحديد .

ولعل تسمية سورة كاملة باسم خام من أهم وأخطر خامات الأرض لدليل واضح علــى ارتباط المسلم بالأرض، وكذلك فإن من أبرز وسائل الإقناع لنزعة التحضــر والتطبيــق العلمي والتقني والإبداع والبناء التي جاء الإسلام ليجعلها جزءا أساســيا مــن أخلاقيــات الإيمان وسلوكياته في قلب العالم، هذه الآية التي تعرض خام الحديد كنعمة كبيرة أنزلهــا الله لعباده، وتعرض معها المسألة من طرفيها اللذين يتمخضان عن الحديد: "البأس الشــديد "متمثلا في استخدام الحديد كأساس للتسلح والإعداد العسكري و "المنافع "التــي يمكــن أن يحظى بها الإنسان من هذه المادة الخام في كافة ميادين نشاطه وبنائه الســلمي (الأســمر، فلسفة التربية، ص ٢١٨).

والناس في أي مجتمع، مع طاقاتهم التي وهبهم الله إياها، والتي تخضع لتحكم البشــر، فئات أربع (الشال، ص ٢٧٤):

الأولى، يفيض دخلها عن حاجاتها.

الثانية، يغطى دخلها حاجاتها ولا يزيد.

الثالثة: يقصر دخلها عن حاجاتها وتظل متطلعة إلى ما يكمل حاجاتها.

الرابعة: عاجزة تماما عن العمل، تحتاج ولا تجد ما يغطى حاجاتها.

ولكي يحقق الإسلام التكافل بين الناس، يبين أن من مواصفات الإيمان الإنفــاق ممــا رزق الله، فيقول تعــالى (إِنَّمَا يُؤْمِنُ بِآَيَاتِنَا الَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِهَا خَرُّوا سُجَّدًا وَسَبَّحُوا بِحَمْدِ

رَبِّهِمْ وَهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ (١٥) تَتَجَافَى جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ (١٦)) سورة السجدة.

وينبه إلى أن يكون البذل في أدب دون استعلاء، أو جرح كرامة، ويجعل البذل المقترن بشيء من ذلك مبطلا لثواب ما يقدم، ويقرن البذل مع شيء من ذلك بالنفاق، فيقول تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُبْطِلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَى كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ (٢٦٤)) سورة البقرة.

ويجرد الإنفاق من كل غرض، ويربطه بالمثل الأعلى فيقول في صفات المؤمنين (يُوفُونَ بِالنَّذْرِ وَيَخَافُونَ يَوْمًا كَانَ شَرُّهُ مُسْتَطِيرًا (٧) وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا (٨) إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا (٩)) سورة الإنسان.

ويحفز المسارعة في الإنفاق على مختلف الأحوال شدة ورخاء فيقول تعالى (وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ (١٣٣) الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ (١٣٤)) سورة آل عمران.

ويجعل الله في كل ما تخرجه الأرض نصيبا يسمو به إلى مرتبة الحق الواجب الأداء (المرجع السابق، ص ٢٧٨)، فيقول سبحانه وتعالى (وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ جَنَّاتٍ مَعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أُكُلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ (١٤١)) سورة الأنعام.

لقد بدأ الإسلام بناء المجتمع في ضمائر الأفراد ووجدانهم، بصفة خاصة، فهناك في أعماق الروح غرس بذرة الحب، ونسمة الرحمة: الحب الإنساني الخالص، والرحمة الإنسانية المبرأة. لقد رد الناس إلى ذكرى نشأتهم الأولى من نفس واحدة، وأيقظ في وجدانهم شعور النسب والقربى، وذكرهم بإخوتهم في الله، وفى المنشأ والمصير، حتى إذا رقت جوانحهم بهذه المشاعر اللطيفة كانوا أقرب على التعاون وأدنى إلى الرخاء (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا (١)) سورة النساء.

من هنا حق لسيد عثمان أن يؤكد على أن الرحمة لب الجانب الاجتماعي في الشخصية المسلمة وروحه الدافقة الحركة. وعندما يصف القرآن الكريم المسلمين بأنهم "رحماء

بينهم "إنما يلفت إلى هذا اللب، وينبه إلى هذه الروح في تعامل المسلمين وتفـاعلهم فيمـا بينهم (سيد عثمان، المسؤولية الاجتماعية، ص ٢١)٠

والمرحمة من الشخصية المسلمة ذات طابع اجتماعي في موضوعها لأنهـا لا تـرتبط ولا تركز على فرد بعينه إنما هي اتجاه عاطفي نحو جماعة أو جماعات مـن المسـلمين، كما أنها ليست مجرد رأفة تتحرك في الجوانح أو رقة تملك الفؤاد، وتقف عند هذا "الحـال الداخلي "، بل هي تعبير عن ذلك الحال بسلوك يتمثل في صيغة معينة للعلاقات التي تسود بين الشخصيات المسلمة والمعاملات والتفاعلات الاجتماعية التي تدور في جماعتهم٠

والرحمة ذات طبيعة دينامية في تفاعلها، لأن المرحمة تتحرك بين الأفـراد المسـلمين وتحركهم، تتحرك بالتناصح والتصالح، نحو التعاون والتسامح، وتتحرك بهم في كل عمل فيه صلاح دنياهم وأخراهم، وتتحرك بهم في أمور عبادتهم وشـئون معاشـهم (المرجـع السابق، ص ٢٢)٠

ومن صور الرحمة التسامح، فلا يقول الإسلام "ويل للمغلوب "، ولكن، (٠٠٠ **فَاصْفَحِ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ (٨٥)**) سورة الحجر، ومن هنا يحث الإسـلام علـى معالجـة الإحـن والبغضاء بالسماحة والعفة، ولذلك يقول سبحانه وتعالى (**خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ (١٩٩)**) سورة الأعراف٠

ويقول سبحانه في دفع البغضاء بالمحبة والمودة (٠٠٠ **ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ (٣٤)**) سورة فصلت٠

وفى ظل الحب والرحمة دعا الناس إلى الإيثار وإلى التضحية بما هـو عزيـز علـى النفوس في سبيل إسعاد الآخرين، فلابد للتكامل من قوم يؤثرون على أنفسـهم ويضـحون بالغالي والعزيز عليهم، فالمجتمع فيه الواجدون والمحرومون، وإذا لم يؤثر الواجدون على أنفسهم، وإذا لم يضحوا بما يملكون، لم يقم التكافل، ولم يتم التعاون (سيد قطب، دراسـات إسلامية، ص ٥٤)٠

وحتى يستقيم الضبط الاجتماعي في الأمة كان من المهـم أن يهـتم الإسـلام بقـانون أخلاقي يضع الحدود، ويرسى القيم، ويحدد الغايات، ويرسم الوسائل، وفى كل هـذا وذاك في ضوء نظام للجزاء يثيب الملتزم، ويعاقب المنحرف٠

وإذا ما أخضعنا القانون الأخلاقي للتحليل، فسوف نجد أن له خصائص ثلاثـا إحـداها تنظر إلى الطبيعة الإنسانية بعامة، والأخرى تنظر إلى واقع الحياة المادي، والثالثة تنظـر إلى تدرج الأعمال (دراز، دستور الأخلاق، ص ٦٣):

١ - إمكان العمل، ولعل من نافلة القول أن نؤكد فكرة الإمكان المادي للعمل كشــرط لا معدي عنه في الإلزام الخلقي، فليس الضمير العام هو الذي يعترف وحــده بتلــك الحقيقة البدهية القائلة بأنه لا يطلب الطيران من النوق، وذلك هو بذاته ما ورد في كثير من النصوص القرآنية، مثل قوله تعالى (**لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا (٧)**) سورة الطلاق، وقوله (**لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا٠٠٠(١٥٢)**) ســورة الأنعــام، وقوله (**لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا٠٠٠ (٢٨٦)**) سورة البقرة٠والغريــب أنــه على حين نجد المعتزلة – الذين يطلقون العنان لعقولهم – يدافعون هنا عن حرفيــة النص، إذ بالأشاعرة – الذين يرفعون غالبا لواء التشدد في الدين – يدافعون عــن القضية العكسية، مقررين أن من الممكن عقلا وشرعا لله سبحانه أن يكلفنا ما ليس في وسعنا، وأن يحقق ما لا يقبل التحقق، حتى ولو كان محالا

٢ - اليسر العملي، فيقول سبحانه وتعالى (**يُرِيدُ اللَّهُ بِكُــمُ الْيُسْــرَ وَلَــا يُرِيــدُ بِكُــمُ الْعُسْرَ٠٠٠ (١٨٥)**) سورة البقرة، ويقول (**وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَــرَجٍ مِلَّةَ (٧٨)**) سورة الحج، ويقول (**يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ (٢٨)**) سورة النســاء، ويقول (**وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ (١٠٧)**) سورة الأنبياء، ففي هذه الكلمــات نسمع نغمة جديدة تماما، إذ أنه، على حين أن الشرط الأول، وهو الإمكــان، كــان يساق على أنه حقيقة أبدية مستقلة عن المكان وعن الزمان، لا نصادف هنا ســوى أقوالا مقيدة، تقدم لنا هذا الطابع الثاني، اليسر، على أنه واقع تــاريخي، متصــل بالأمة التي يتوجه إليها الخطاب، نعنى أمة الإسلام، فإذا لم يكن المراد ضرورة أن هذا الطابع إسلامي النوع، فلا أقل من أن يوحى إلينا عدم القصد إلى ذكــر قــول عام في هذا الصدد، فكرة أن هذا الجانب ليس مشتركا بين جميع الشرائع المنزلــة (دراز، ص ٧٤)٠ هذه الفكرة التي يمكن أن نستنتجها هنا مــن مجــرد المقابلــة الأسلوبية، جاءت إلينا واضحة تمام الوضوح في آية أخرى هي في قولــه تعــالى (**رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا (٢٨٦)**) سورة البقرة٠

٣ - تحديد الواجبات وتدرجها، إذ لا يكفى، حتى ونحن في نطاق الحيز الأخلاقــي أن يوصف نشاط بأنه ممكن وعملي ليدخل في عداد الواجبات، فسوف نصادف هنــا سلما من القيم الإيجابية والسلبية، رتبت بعلم، وتنوعت في وفرة٠ولو أننا – بــادئ ذي بدء – نحينا جانبا الواجبات الأولية المحددة التي لا يؤدى تطبيقها إلــى أدنــى لبس، مثل (لا تكذب – أد الأمانة – كن في حاجة الآخرين) لبقى أمــام الفضــيلة

المبدعة والبناءة، ميدان نشاط متراحب، يضم عددا لا ينتهي من الـــدرجات كلهـــا ممكنة وعملية، فهل يجب استيعابها ؟ أم أنه يكفى الاجتـــزاء ببعضـــها ؟ وبعبـــارة أخرى هل الخير والواجب فكرتان متطابقتان ؟ وهل لا يوجد فوق السلوك الملـــزم بشكل صارم درجات يتزايد استحقاقها للثواب، ويصح تجاوزها دون موقف غيـــر أخلاقي ؟

إن رجوعنا إلى الضمائر الفردية سوف يصطدم بأن كل الناس ليس لديهم القدر نفســـه من التشدد، ولا الطاقة الأخلاقية نفسها، ويترتب على ذلك أن التنوع في الإجابات يرينـــا كثيرا من الاتجاهات المتعارضة، فعلى حين أن الأنفـــس ذات العزيمـــة القويـــة، تجعـــل واجباتها على أعلى درجات الكمال الممكن، وبذلك يتطابق لديها المفهومـــان "أي مفهـــوم الواجب والخير "، يتجه الكافة بعكس ذلك إلى ما هو أقل وأدنى، ليحددوا الواجب على أنه الحد الأدنى من النزعة الإنسانية وحسن المعاشرة (دراز، ص ٨٨)٠

وفى شريعة الإسلام الاجتماعية يتجلى وعى لا مثيل له بالعناصر الأساسية في فطـــرة الإنسانية، ومراعاة ملحوظة للطاقة البشرية (سيد قطب، العدالـــة الاجتماعيـــة، ص ٢٧)، يقول الله سبحانه وتعالى عن الإنسان (**وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ (٨)**) سورة العاديات، حب الخير لذاته ولما يتصل بذاته، ويقول في وصف الإنسان بالبخل فطرة وطبعا (**وَأُحْضِـــرَتِ الْأَنْفُسُ الشُّحَّ٠٠٠ (١٢٨)**) سورة النساء، فهو حاضر فيها أبدا، ووردت صورة فنيـــة معجبة لهذه الفطرة البشرية العجيبـــة (**قُلْ لَوْ أَنْتُمْ تَمْلِكُونَ خَزَائِنَ رَحْمَةِ رَبِّي إِذًا لَأَمْسَـــكْتُمْ خَشْيَةَ الْإِنْفَاقِ وَكَانَ الْإِنْسَانُ قَتُورًا (١٠٠)**)، سورة النساء، على حين يقرر أن رحمـــة الله وسعت كل شيء، فيبرز بهذه السعة وبذلك الإمساك مدى الشح في فطرة الإنسان لو تـــرك بلا تهذيب أو توجيه٠

وعندما يضع الإسلام نظمه وتشريعاته ونظامه وتوجيهاته، لا يغفل ذلك الحب الفطري للذات، ولا ينسى ذلك الشح الفطري العميق، ولكنه يعالج الأثرة، ويعالج الشـــح بالتوجيـــه والتشريع، فلا يكلف الإنسان إلا وسعه، ولا يغفل في الوقـــت نفســـه حاجـــات الجماعـــة ومصالحها وغايات الحياة العليا في الفرد والجماعة على توالى العصور والأجيال٠

وإذا كان من الظلم الاجتماعي الذي يتنافى مـــع العدالـــة أن تطغـــى مطـــامع الفـــرد ومطامحه على الجماعة، فإنه من الظلم كذلك أن تطغى الجماعـــة علـــى فطـــرة الفـــرد وطاقته٠ إنه من الظلم لا لهذا الفرد وحده، بل للجماعة ذاتها، فتحطم نشاط الفرد بتحطـــيم ميوله ونوازعه لا يقف أثره السيئ عند حرمان هذا الفرد ما هو حق له، بل يتجاوزه إلـــى

حرمان الجماعة أن تنتفع بكل طاقته، ومتى كفل النظام للجماعة حقها في جهد الفرد وطاقته، ووضع لحرية الفرد توازنه، وأطماعه الحدود الكابحة، فلا ينبغي أن يغفل حق الفرد في انطلاق نشاطه في الحدود التي لا تضار بها الجماعة، ولا يضار بها هذا الفرد ذاته، ولا تصطدم بأهداف الحياة العليا، فالحياة تعاون وتكامل في نظر الإسلام، لا حرب وتنازع وخصام، كما أنها إطلاق للطاقات الفردية والعامة، وليست كبتا وحرمانا وسجنا، وكل ما ليس حراما فهو مباح، والمرء يثاب على كل نشاط حيوي في حدود منهج الله وشرعه، ويراعى فيه وجه الله وحده، ويحقق به الغايات العليا للحياة كما ارتضاها الله (العدالة الاجتماعية، ص ٢٨)٠

خامسا - المعرفة:

وجاء القرآن والناس في الأرض بين أمي لا يعلم الكتاب إلا ظنونا وأماني، ومقلد ملكت فؤاده تعاليم الأحبار والرهبان وأساطير الآباء الأولين، وإباحي استرقته الشهوات والأهواء، فهو عدو لكل وازع وخصم لكل مصلح، ودهري يقول: إن هي إلا أرحام تدفع وأرض تبلع وما يهلكنا إلا الدهر، ثم قام بجانب هؤلاء أقوام كانوا يرون الخطر في أن تستنير البصائر وتتحرر العقول، وأن يعرف الناس أن الناس عباد لله كلهم لآدم وآدم من تراب، وأن يعلموا أنه لا تغني نفس عن نفس شيئا، وأن الله أقرب إلى الإنسان من حبل الوريد، يقبل التوبة عن عباده ويعفو عن السيئات (جاويش، ص ١٧٠)٠

جاء القرآن والناس في كل أرض كما وصفنا، فكان لابد له من الحيلولة بين توحش المسيطرين المفترسين من أشباه الناس، وبين فرائسهم المسكينة الصرعى، تلك التي تزعجهم يقظتها ويهولهم انتعاشها ويهدم صروح مطامعهم فيما بعثها٠

ولقد كان ما شاء الحكيم الرحيم بعباده المستضعفين في الأرض فإن البعثة المحمدية لم تختم إلا والناس كافة طلقاء عقلا وضميرا، أحرارا قولا وفعلا (المرجع السابق، ص ١٧١)٠

بهذا الجهد العظيم للقرآن ورسول القرآن بدأ عهد البحث والنظر وولت دولة الجور لتقوم دولة المعرفة٠

إن هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن روح الدين روح ينبث في الأخلاق والتقاليد إلى جانب النصوص والأحكام، ومن هذا الروح يظهر عمل الدين في الواقع، ولا يحسب لدين من الأديان عمل نافع في حياة البشر ما لم يثبت له هذا العمل بين أتباعه بما

يوحيه إليهم من روح يصدرون عنه فيما تعمدوه ولم يتعمدوه من أفعال أو خلائق وآداب.
وروح الإسلام الذي بثه بين أتباعه يتراءى في تاريخه المتشعب الطويل سماحة تعصـــبهم من تلك النقمة التي انصبت على ألوف من الخلق لاستباحتهم من المعارف والدراسات مـــا تحرمه عليهم معتقداتهم الدينية أو كهانهم الذين يستأثرون دونهم بتفســـير تلـــك المعتقـــدات (العقاد، التفكير فريضة، ص ٨٨).

وإذا كان قد مر بنا أن الله قد استخلف الإنسان في الأرض، فإن الخلافة هـــي عبوديـــة وسيادة، والمتأمل في كل منها يستطيع أن يلمس بكل وضوح اقترانها بالمعرفة.

فإذا كان الكون كله مفطورا على عبادة الله، فإن التفسير "العلمي "لأحد مظـــاهر هـــذه العبادة أن الكون يطيع القوانين التي سنها الله لوجوده وحركته ومبدئه ومنتهاه، ولا يخـــرج على قانون واحد منها، ولا يتجه إلى الخروج عليها (محمد قطب، دراســـات فـــي الـــنفس الإنسانية، ص ٢١١).

وإذا كانت العبادة – بمعنى الطاعة – مظهرا من مظاهر الكون كله، لا يفترق فيه جماد عن نبات عن حيوان، والإنسان داخل في ناموس الكون الأكبر لا يتخطاه، إلا أن الناموس – بالنسبة للإنسان – قد أعطاه كيانا متفردا في أمرين عظيمين، يتميز بهما عن غيره مـــن الخلق:

الأمر الأول: أنه بالنفخة الإلهية التي تشتمل عليها روحه صار "مـــدركا "لنفســـه ومـــا حوله.

الأمر الثاني: أنه بهذه النفحة ذاتها قد صار "مريدا "لما يقوم به من أعمال وتصرفات.

وبهاتين الصفتين، تختلف كل أعمال الإنسان عن أعمال الكائنات الأخـــرى فـــي أنهـــا أعمال "واعية "، يدرك الإنسان غايتها وأهدافها، وأنها أعمال "إرادية "، يريـــدها الإنســـان ويقصدها، ومن ذلك "العبادة "(المرجع السابق، ص ٢١٤).

والوعي ليس "تيقظا "ذاتيا آليا وإنما هو بذرة لا ينبت ولا يحيـــا إلا إذا تغـــذى علـــى المعرفة.

والإرادة إذا كانت قوة اختيار، فالاختيار يكون بين بدائل، والاستقرار علـــى أي منهـــا يقتضى علما ومعرفة وقدرة على الحكم الصحيح.

أما تحقيق السيادة، فيقوم على ركيزتين (فاروق الدسوقي، مفاهيم قرآنية، ص ٤٢):

الأولى: وهبها الله للإنسان، فهي ركيزة ذاتية، وهى استطاعة الإنسان العمل، والمعرفة هي التي تمكن الإنسان من توسيع دائرة عمله وحسن القيام بهذا العمل.

أما الركيزة الثانية للسيادة، فهي كامنة في طبيعة الأشياء والأحياء الأرضية، وهي تتمثل في تسخير الله عز وجل لها، قال تعالى (**وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ (١٠)**) سورة الأعراف، وقال تعالى (**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آَدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا (٧٠)**) سورة الإسراء٠

وتتمثل استطاعة الإنسان فيما زوده الله به من جوارح وحواس وقوى فجعل له يدين يبطش ويصنع ويشكل بهما، وجعل له رجلين يمشى ويتنقل بهما، وجعل له سمعا وبصرا ولسانا متكلما وعقلا واعيا وحاسبا (الدسوقي، ص ٤٣)، وهذه القوى تشكل جميعا الاستطاعة البشرية، فإذا عمل الإنسان بها سخر لنفسه الأشياء والأحياء، لكن "الاستطاعة "مجرد "مادة خام "لابد لها من معرفة تحسن استخدامها وتجيد استثمارها وتوسع من آفاقها٠

ونحن وإن تناولنا القضية الخاصة بالمعرفة جزءا قائما بذاته، فإن هذا لا يعنى انفصالها عن المقومات الأربع السابقة للتصور الإسلامي، وعلى سبيل المثال، فالله سبحانه وتعالى هو مصدر معرفة الإنسان بالمعرفة الخاصة بعالم الغيب، وهو الذي منح الإنسان أدوات المعرفة، وحدد لكل منها مجاله وحدوده . والكون هو الموضوع الأساسي للمعرفة الإنسانية، وكذلك المجتمع، بل والإنسان نفسه . والإنسان هو الذي يقوم بفعل المعرفة، بما يملك من أدوات الوصول إلى ما يمكن الوصول إليه منها ...وهكذا، مما سوف يتأكد لنا تفصيلا في الفقرات التالية .

وقد اصطلح على تسمية المبحث الخاص بالمعرفة، في الدراسات الفلسفية (بنظرية المعرفة) أو "الإبستمولوجيا "، ومن ثم يكون المقصود به: البحث في إمكان العلم بالوجود أو العجز عن معرفته: هل في وسع الإنسان أن يدرك الحقائق ويطمئن إلى صدق إدراكه وصحة معلوماته، أم أن قدرته على معرفة الأشياء مثار للشك ؟ أهي احتمالية ترجيحية أم أنها تتجاوز مرتبة الاحتمال إلى درجة اليقين ؟ ثم، ما منابع هذه المعرفة وما أدواتها ؟ أهي العقل أم الحس أم الحدس ؟ ثم، ما طبيعة هذه المعرفة وحقيقتها ؟ وما علاقة الأشياء المدركة بالقوى التي تدركها ؟ ... إلى آخر هذه التساؤلات (المعجم الفلسفي) .

فإذا أردنا أن نكشف عن تصور الإسلام بالجزء الخاص بإمكانية المعرفة وحدودها فسوف نجد أن كتاب الإسلام يحمل الإنسان مسئولياته العقلية في التفكير وطلب المعرفة

واستيعاب ثمراتها، وهو يخاطب أولي الألباب والذين يعقلون ويتفكرون ويتذكرون القرآن، وأولى آياته نزولا:

(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) سورة العلق٠

، ويعرض القرآن عقيدة الإلوهية والبعث والجزاء على عقل الإنسان:

(أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ (٣٥)) سورة الطور، و:

(أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ (١١٥)) سورة المؤمنون، و

(قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا (٤٦)) سورة سبأ٠

والكتاب المبين يثير طاقة العقل الإنساني، ويوجهه إلى المشاهدة والملاحظة والإدراك لشتى ظواهر الكون الواضحة لكل ذي عينين ونواميسه المعجزة التي يسبر غورها أهل العلم بالبحث والتدبر (محمد فتحي عثمان، القيم الحضارية، ج١، ص١١٢)، فيجئ قوله عز وجل:

(أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ (٦) وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ (٧) تَبْصِرَةً وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ (٨)) سورة ق، وأيضا:

(إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَى يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ذَلِكُمُ اللَّهُ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ (٩٥) فَالِقُ الْإِصْبَاحِ وَجَعَلَ اللَّيْلَ سَكَنًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ حُسْبَانًا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (٩٦) وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُوا بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (٩٧) وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ (٩٨) وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِنْ طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انْظُرُوا إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكُمْ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ (٩٩)) سورة الأنعام، ويقول:

(أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ (٣٠) وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ (٣١) وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ (٣٢) وَهُوَ

الَّذِي خَلَقَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ **(٣٣)**) سورة الأنبياء، ويقول كذلك:

(وَمِنْ آَيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآَيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ **(٢٢)**) سورة الروم.

إن دراسة هذه الآيات تكشف لنا عن حقائق أساسية يمكن أن نوجزها فيما يلي (خلف الله، الأسس القرآنية، ص ٤٧):

١ - أن الله حين طلب إلى العقل النظر في الكون للتعرف عليه إنما كان ذلك منه إيماء أو إشارة بأن للعقل البشرى من القدرة بحيث يدرك – ولو بالتدريج – أبعاد هذا الكون بمن فيه وما فيه من كائنات، كما كان ذلك إيذانا منه بأن هذا الكون قابل أن يفهم عقليا وبدون حاجة في بعض الحالات إلى النصوص.

٢ - أن العقل البشرى سوف يدرك من حقائق هذا الكون مقاصد المولى سبحانه وتعالى من خلق هذا الكون بمن فيه وما فيه، كما سوف يدرك من كيفية بناء الله لهذا الكون السنن والقواعد التي أقام الله عليها هذا البناء المحكم من حيث هو صنع الله الذي أتقن كل شيئي، وإذا كانت سنن الله لا تتغير، والقواعد التي أقام عليها هذا البناء ثابتة أبد الدهر، فقد أصبح في إمكان العقل البشرى الاهتداء إلى هذه القواعد وممارسة الحياة على أساس منها.

٣ - أن العقل البشرى لن يدرك كل حقائق الكون، بمن فيه وما فيه دفعة واحدة، وإنما سوف يدرك هذه الحقائق في مراحل مختلفة من الحياة، ومعنى ذلك أن العقل البشرى لن يكف عن البحث والدراسة ما دامت هناك أشياء لا تزال مجهولة، ولا يزال هو يجد في البحث عنها.

وهذه الحقائق الثلاث تؤكد استمرارية السعي في سبيل تحصيل المعرفة، وما على الإنسان إلا أن يتبع هذه الأسس، وعند ذلك تصبح أداة حقيقية من أدوات تطوير المجتمع وتقدمه .

كذلك فإن هذه الحقائق تكشف لنا عن آفاق واسعة يمكن للإنسان أن يجوبها بحثا عن المعرفة، بحيث تتعدد مجالاتها وتتنوع، مما تؤكده لنا آيات القرآن الكريم، بما لا يسع لنا حصره، فمجالات المعرفة في هذا الكون بكل ما فيه ومن فيه من مخلوقات تقع في نطاق وسائل الإدراك البشرى وكلها مباحة والإنسان مطالب بدراستها، فمن ذلك (على عبد العظيم، فلسفة المعرفة، ص ٦٨):

- النظر إلى المخلوقات عامة نظرة فلسفية عميقة. وقد وصف الله ذوى الألباب بأن هم: (الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (١٩١)) سورة آل عمران.

- وصف الأجرام السماوية مما تناوله علم الفلك: (وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ فَإِذَا هُمْ مُظْلِمُونَ (٣٧) وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (٣٨) وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ (٣٩) لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (٤٠)) سورة يس.

- وصف الأرض وما فيها من جبال وأنهار وصحارى وسهول ووديان مما تتناوله علوم الجغرافيا وطبقات الأرض: (أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ كِفَاتًا (٢٥) أَحْيَاءً وَأَمْوَاتًا (٢٦) وَجَعَلْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ شَامِخَاتٍ وَأَسْقَيْنَاكُمْ مَاءً فُرَاتًا (٢٧)) سورة المرسلات.

- وصف تكوين الإنسان العقلي والجثماني مما تناولته علوم الطب وعلوم النفس: (فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ (٥) خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ (٦) يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ (٧)) سورة الطارق.

- الصلات البشرية مما تناولته علوم الاجتماع: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٣)) سورة الحجرات.

- تكوين الحيوان مما تناوله علم الحيوان: (أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا خَلَقْنَا لَهُمْ مِمَّا عَمِلَتْ أَيْدِينَا أَنْعَامًا فَهُمْ لَهَا مَالِكُونَ (٧١) وَذَلَّلْنَاهَا لَهُمْ فَمِنْهَا رَكُوبُهُمْ وَمِنْهَا يَأْكُلُونَ (٧٢) وَلَهُمْ فِيهَا مَنَافِعُ وَمَشَارِبُ أَفَلَا يَشْكُرُونَ (٧٣)) سورة يس.

- تكوين النبات، مما تناولته علوم النبات: (وَالْأَرْضَ وَضَعَهَا لِلْأَنَامِ (١٠) فِيهَا فَاكِهَةٌ وَالنَّخْلُ ذَاتُ الْأَكْمَامِ (١١) وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ (١٢)) سورة الرحمن.

- تكوين الجماد مما تناولته علوم الطبيعة والكيمياء، قال: (وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ (٢٥)) سورة الحديد.

- الظواهر الطبيعية مما تناولته أبحاث الفضاء وغيرها، قال تعالى: (أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُزْجِي سَحَابًا ثُمَّ يُؤَلِّفُ بَيْنَهُ ثُمَّ يَجْعَلُهُ رُكَامًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ وَيُنَزِّلُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ جِبَالٍ فِيهَا مِنْ بَرَدٍ فَيُصِيبُ بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَصْرِفُهُ عَنْ مَنْ يَشَاءُ يَكَادُ سَنَا بَرْقِهِ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ (٤٣)) سورة النور.

وهكذا أوجب الإسلام أن تتوافر للإنسان حصيلة من العلم ترتقي بعقله ليكون جيد الفهم حسن الالتقاط مصيب الاستنتاج، فالقرآن لا يريد إنسانا يستغفل ما يطرح عليه من أفكـــار وقضايا وأغراض، وإنما يريده ذا عقل فطن عنى صاحبه طويلا بتعريضه للعلم واكتساب الخبرة ليكون أهلا لتلقى عقيدة الوجود المثلى، راسخا لا يتزعزع أمام التيارات الضـــالة، وإنما يعرف أقدار كل ما يواجهها ليدحض الباطل عن بينة ويقيم للحق أثبت بناء وأشـــمخه على بينة أيضا (شاكر عبد المجيد، المنهج العلمي، ص ١٢)

ولنتأمل جيدا نموذجا مما انتشر في طول القرآن وعرضه عن مستوى العلم المناســب لتلقى الخطاب القرآني وفهمه على أفضل الوجوه حتى يمكن لكلام الله أن يأخذ مداه كـــاملا بين الناس فتتأذى الرسالة التي أراد ربهم أن ينهضوا بكل أعبائها أحسن ما بمقـــدورهم أن يفعلوه . يقول الله عز وجل:

(**وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ يُبَيِّنُهَا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (٢٣٠)**) سورة البقرة .

حدود الحلال والحرام التي اختطها الشرع الإلهي إنما يتبين أمرها لقوم أوتوا بصـــائر من العلم وليس لقوم جهلة يتلقون وحى الله كيفما تأدى بسبب اعتلال أفهـــامهم وانحرافهـــا لأنهم حرموا أنفسهم من نور العلم والمعرفة وارتضوا أن لا يرتفعوا إلـــى مقـــام الآدميـــة السوي (المرجع السابق، ص ١٣)، ويقول تعالى:

(**ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ (١٨)**) ســـورة الجاثية.

فالله عز وجل قد أنزل خاتمة الشرائع كاملة آياتها محكمة، وليـــل ملتزمهـــا كنهـــاره ضياء وهدى، ولذلك لا ينبغي، بعد إتباعها، الإصغاء لذوى الأهـــواء الجـــاهلين، جهالـــة هؤلاء وسيطرة الهوى عليهم تجعل العالم البصير لا يلتفت إلى مقترحاتهم ولا ســـيما بعـــد أن وجد في شرع الله بين يديه تبيانا لكل شيء (المرجع السابق، ص ١٥) .

إنه تذكير رباني لرسوله ومن خلاله لجميع المسلمين، لأن ذلك الإتباع لذوى الأهـــواء الجاهلية قد يحصل من بعض العباد على طول الشوط الممتد إلى يوم القيامـــة، بـــل إنـــه حصل ولفترات طويلة والعياذ بالله، وما زال هذا التذكير الرباني محتفظا بكـــل الوجاهـــة وسيبقى كذلك إلى انتهاء الدنيا (المرجع السابق، ص ١٦) .

وبالنسبة لمصادر المعرفة، فإن الجمهرة الكبرى من مفكري الإسلام تؤكـــد – بنـــاء على معطيات القرآن الكريم والسنة النبوية – على أنها تنقسم إلى نوعين: إلهية، وبشـــرية، وإن كنا نلاحظ أن النوعين متكاملان، إذ أن الإنسان ما كان له أن يصل إلى ما وصل إليه

من معرفة عن طريق الحواس والعقل، إلا لأن الله عز وجل وهبها له وأودع فيها القـدرة على المعرفة، كل في حدود خاصة به .

أ – المصدر الإلهي: ويتم تدفق المعرفة من الله عز وجل إلى أنبيائـه ورسـله ليقـف الإنسان من خلالهم على ما لابد من معرفته، وتعجز أدوات حسه وعقلـه عـن إدراكـه، وخاصة بالنسبة للمسائل الغيبية، وهناك آيات متعددة تؤكد لنا هذا، نسوق منها على سـبيل المثال:

فيما يتصل بالله، قال سبحانه: **(قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (١) اللَّهُ الصَّمَدُ (٢) لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (٣) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (٤))** سورة الإخلاص.

ومن حيث الغاية من خلق الإنسان والجن، قال:

(وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (٥٦)) سورة الذاريات.

وفيما يتصل بمصير الكون، قال:

(فَإِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ نَفْخَةٌ وَاحِدَةٌ (١٣) وَحُمِلَتِ الْأَرْضُ وَالْجِبَالُ فَدُكَّتَا دَكَّةً وَاحِدَةً (١٤) فَيَوْمَئِذٍ وَقَعَتِ الْوَاقِعَةُ (١٥) وَانْشَقَّتِ السَّمَاءُ فَهِيَ يَوْمَئِذٍ وَاهِيَةٌ (١٦) وَالْمَلَكُ عَلَى أَرْجَائِهَا وَيَحْمِلُ عَرْشَ رَبِّكَ فَوْقَهُمْ يَوْمَئِذٍ ثَمَانِيَةٌ (١٧)) سورة الحاقة .

أما فيما يتصل بالوحي كمصدر على وجه العموم، فنجد:

(وَأُوحِيَ إِلَى نُوحٍ أَنَّهُ لَنْ يُؤْمِنَ مِنْ قَوْمِكَ إِلَّا مَنْ قَدْ آمَنَ فَلَا تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُوا يَفْعَلُـونَ (٣٦) وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُـمْ مُغْرَقُـونَ (٣٧)) سورة هود، وقال:

(وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ آزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا آلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُـبِينٍ (٧٤) وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُـوقِنِينَ (٧٥)) سـورة الأنعام.

ولقد بعث الله محمدا عليه الصلاة والسلام ليعلم المسلمين القرآن والسنة، وينقذهم مـن مهاوي الشرك والوثنية، ويهديهم إلى العقيدة الصحيحة والشريعة الخاتمة للشرائع، ويسـن لهم الطرق القويمة في الأخلاق والمعاملات وما ينفعهم في شئون الدنيا والآخرة، ويقـص عليهم الأخبار الصحيحة للماضين عظة وذكرى، قال تعالى **(كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ**

يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ (١٥١)) سورة البقرة.

ومن هنا نجد أن "الكندي "بعد دفاعه عن الفلسفة في رسالته إلى المعتصم بالله، في الفلسفة الأولى وتبريره الاشتغال بها، يحاول أن يبين لنا أن المسائل التي تبحث فيها الفلسفة وتقوم بدراستها قد أتت بها الرسل، فهو يقول: "لأن في علم الأشياء بحقائقها علم الربوبية وعلم الوحدانية وعلم الفضيلة وجملة علم كل نافع والسبيل إليه والبعد عن كل ضار والاحتراس منه. واقتناء هذه جميعا هو الذي أتت به الرسل الصادقة عن الله جل ثناؤه، فإن الرسل الصادقة صلوات الله عليها إنما أتت بالإقرار بربوبية الله وبلزوم الفضائل المرتضاة عنده وترك الرذائل المضادة للفضائل في ذواتها وإيثارها "(الكندي، ج١، ص ١٠٤).

ويحاول الكندي ضرب بعض الأمثلة لتوضيح مقصوده، وهو أن ما يأتي به الرسول عن طريق وهبي إلهامي، لا يتأتى للفيلسوف إلا بالاكتساب والتدرب وطول البحث، بل إن الفيلسوف قد لا نجد عنده إجابات عن مسائل لأجاب عنها الرسل في إيجاز وإحاطة شاملة بالمطلوب.

وهو يضرب مثالا على ذلك بالسؤال الذي وُجه إلى رسول الله (مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ (٧٨)) ؟ سورة يس، فإذا بالوحي يشير للرسول بالإجابة الوافية البسيطة الموجزة غاية الإيجاز (قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ (٧٩)) سورة يس.

ويعقب الكندي على ذلك بقوله "فأي دليل في العقول النيرة الصافية أبين وأوجز من أنه إذا كانت العظام، بل إن لم تكن فممكن إذا بطلت بعد أن كانت وصارت رميما، أن تكون أيضا، فإن جمع المتفرق أسهل من صنعه..ومن إبداعه، فأما عند باريهم فواحد، لا أشد ولا أضعف، فإن القوة التي أبدعت ممكن أن تنشئ ما أدثرت "(العراقي، مذاهب فلاسفة الشرق، ص ٣٧).

ب – المصدر البشرى، والذي يرجع إلى كل من الحواس والعقل: فمن الأمور المسلمة أن كلا منا يواجه الكون حيث يولد بذهن خال كل الخلو من معرفة أي شيء، وفى الوقت نفسه يواجه الكون بجهاز للمعرفة مرهف مدرك، هو الحواس والعقل (صابر طعيمة، ص ١٤٢). ومن اللحظة الأولى تقع الحواس على الكائنات المادية الخارجية، إذ تتعرض تلك الكائنات لها فتنتقل صورها إلى المراكز المعدة لاستقبالها في الدماغ ليؤدى العقل فيها دوره، وبتوالي الأيام تتعدد التجارب ويكثر ما ينتقل من الآثار والصور، ويعمل العقل

عمله فتحصل المعرفة بالتدرج في وعى الإنسان . وقد قرر القرآن الكريم تلك الحقيقة أو تلك الحقائق في قوله عز وجل:

(وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (٧٨)) سورة النحل.

هذه الآية تتضمن دلالات عدة على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لنظرية المعرفة في الإسلام هي (صابر طعيمة، ص ١٤٣):

١- أننا خرجنا من بطون أمهاتنا إلى هذه الحياة الدنيا لا علم لنا بشئ .

٢- أن الله تعالى جعل لنا السمع والأبصار والأفئدة لتكون لنا أسباب إلى العلم، أي أنه تعالى جعل عقل الإنسان وحواسه الخمس: السمع والبصر والشم والتذوق واللمس، وسائل إلى المعرفة، ولكنه ذكر السمع والأبصار دون بقية الحواس اكتفاء بذكر الأهم منها .

٣- أن تحصيل العلم بتلك المواهب نعمة عظيمة يحس الإنسان جمال أثرها في نفسه، فلا يجد لديه ما يثنى به على علم المنعم إلا وجدان الشكر، يختلج في وعيه تأثرا وعرفانا .

وواضح من الآية الكريمة أن الكون الطبيعي بكل ما يحتوى من كائنات هو المصدر الطبيعي لما يكون لنا من علم، ذلك أنها لفتت الأذهان إلى أن للحواس أثرا محمودا يستدعى الشكر وهو كسب العلم، ومعروف أن هذا الأثر حدث من تعرض صفحة الكون للإنسان ووقوع حواسنا عليه، والحواس ليست غددا تفرز العلم، وليس العلم خاصية ذاتية، فبقى أنها وسيلة إلى العلم، وبما أنها لا تقع إلا على صفحة الكون، فالكون لا جرم مصدر ثقافة الإنسان، ذلك أن هذا هو عين واقع الإنسان الذي تقرره تجاربه، فأبصارنا وأسماعنا إنما تقع على هذا الكون، ولا تقع على غيره، "وبوقوعها على كائناته من جماد وحيوان ونبات وإنسان، نكتسب العلم والتجربة والخبرة، وذلك أمر مدرك بالبديهة دون حاجة إلى معرفة من نص قدسي "(الجوزي، ص ٢٠٠)

والحواس آلات للاتصال بالمدركات الجسمية، وقوة الإحساس أو القوى الحاسة تعد إحدى وظائف الإدراك، ولا يستطيع مذهب ما أن ينكر وجود الحواس، وأن لها أثرا في عملية المعرفة، والحاسة تتكون من عضو للحس، وقوة لهذا الحس، إذ ليس الإحساس اتصالا ماديا فحسب، بل إن عضو الإحساس – وإن كان جسميا – فيه قوة أساسها حياة الإنسان المدرك .

ولقد كان الإبستملوجيون في الفلسفة قد ألفوا النظر إلى الذات المدركة على أنها "الـذات الفرد "، أو "الإنسان المنعزل "، أو "الإنسان الصوري "الخالص، بالمعنى "الكانطى "، ولـم يميزوا بين الذات العارفة أو المدركة (قباري، ص ٩٦) من جهة وبين عالم الموضوعات التي أرادوا إدراكها من جهة أخرى. كما أنهم لم يفسروا كيف يدخل، "العالم الموضـوعي "ويلج بموضوعاته إلى عالم الوجدان والشعور، فتتمثله الذات الشاعرة أو المدركة، علـى حين أننا لا نجد إنسانا بدون تاريخ ولا نجد إنسانا مجردا على الإطلاق. كمـا يسـتحيل علينا أن نجد عقلا خالصا، ولا يوجد في الواقع إلا ذلك الإنسان والشخص المحدد بالذات، ذلك الإنسان الاجتماعي الذي نراه من خلال احتكاكه بالآخرين، والـذي يتـأثر بمختلـف المعايير الاجتماعية، والذي يتشكل عقله بالتربية وتصاغ شخصيته في صـور اجتماعيـة كما يصاغ عقله في إطار اجتماعي ويتحدد في قالب ثقافي، وهذا هو الإنسان الاجتمـاعي لا المجرد، الإنسان الذي يختلف من عصر إلى عصر، ومن مجتمع إلى مجتمـع، فمـن خلال روح العصر في المجتمع نستطيع أن نعرف كيف يفكر هذا الإنسان باعتباره كائنـا وعضوا في مجتمع بالذات وبينه كإنسان عام مجرد – ومن الإجحاف أن نهمل ذلك البعـد الاجتماعي الكائن في الفكر والوعي الإنساني (سعيد إسماعيل، تدريس المـواد الفلسـفية، ص٩٢).

إن المشكلات الفكرية تجئ نابضة بالحياة حين تنبت في تربة الحياة العملية نفسها، كما نكابدها ونعانيها، لكنها تجئ مفتعلة باردة حين تنتزع من محيطها انتزاعا لتنقل إلى محيط آخر لا تتنفس هواءه ولا تحيا تحت سمائه (زكى نجيب، المعقول واللامعقول، ص ٦٢).

وإن استقراء تاريخ الفكر الإسلامي يشير إلى أن المشكلات التي عالجها كانت من هـذا القبيل الذي هو نبت حركة الواقع والحياة وخاصة في القرون الأولى، وعلى عكس ذلـك في القرون المتأخرة، ولعل ذلك علامة من علامات التخلف والجمود، أن تكون مشـكلات الفكر افتراضية بحتة.

سادسا: الأخلاق:

عندما قال سبحانه وتعالى في قرآنه الكريم: (**وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَـا وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (١٠)** سورة الشمس، فإنه بذلك يؤكد أن الإنسان قد وهب قدرة على أن يكون سوى السلوك، أو العكس، مما كان لابـد أن

يكون مالكا حرية اختيار بين هذا وبين ذاك، مما يترتب عليه ما سبق أن بيناه من تقريـــر مبدأ المسئولية الشخصية .

لكن رحمة الله جلت قدرته لم تشأ أن تترك الإنسان هكذا دون توجيه وبغير إرشاد إلى جملة القيم الممكنة له في سلوكه وفى قوله، والتي إذا التزم بها كانت له سياجا يحميه من السقوط في هوة الانحراف السلوكي الذي لا يقف ضرره عليه وحده وإنما يمتد هذا الضرر إلى مجموع الأمة .

هذه المجموعة من القيم هي تلك المبادئ والمعايير الأخلاقية التي تهدى الإنسان إلى ما يجب أن يسلك، وتحذره من أعمال وأقوال أخرى مغايرة تنحرف به عن الصراط المستقيم .

وقد ربط الإسلام بين الارتقاء في مراتب الكمال الإيماني بالارتقاء في درجات حسن الخلق، وذلك لأن السلوك الأخلاقي النابع من المنابع الأساسية للخلق النفسي في الإنسان، موصول هو والإيمان وظواهره وآثاره في السلوك في السلوك ببواعث نفسية واحدة٠

فصدق العبادة لله عمل "أخلاقي "كريم لأنه وفاء بحق الله على عبيده٠

وحسن المعاملة مع الناس "وفاء "بحقوق الناس المادية والأدبية، فهي بهذا الاعتبار من الأعمال الأخلاقية الكريمة٠

فإذا تعمقنا أكثر من ذلك فكشفنا أن الإيمان إذعان للحق واعتراف به، رأينا أن الإيمان أيضا عمل "أخلاقي "كريم٠

فإذا ضممنا هذه المفاهيم إلى المفهوم الإسلامي العام، الذي يوضح لنا أن كل أنواع السلوك الإنساني الفاضل إنما هي فروع من فروع الإسلام، والإسلام التطبيقي إنما هو آثار للإيمان وثمرات عملية له٠٠٠إذا جمعنا هذه المفاهيم وجدنا أن أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا٠

والبنية الخلقية هي واسطة الارتباط الوثيق بين العقيدة والتربية، ذلك أن العقيدة ليست مجرد معارف ومعلومات يختزنها الإنسان في عقله، حيث أن المطلوب هو تحويل ما يجب أن يكون إلى فعل سلوكي كائن، وواقع مما يفرض الالتزام بمجموعة القيم الخلقية التي يترسمها الإنسان في سلوكه مع نفسه ومع الناس وقبل هذا وذاك مع المولى الخالق سبحانه وتعالى .

وإذا تذكرنا أن أسلافنا كانوا يستخدمون مصطلح "التأديب "لا التربية، وأنهم بهذا يؤكدون على تركز اهتمامهم على "السلوك الفاضل "أدركنا قيمة العمل الأخلاقي بالنسبة

للتربية، ومن هنا أيضا كان المصطلح الأكثر شيوعا للمعلم هو "المؤدب "، مشيرين بذلك إلى أن وظيفته لا ينبغي أن تقتصر على "تخزين "المعلومات داخل ذهن طالب العلم فقط وإنما ما لا يقل عن ذلك أهمية أن يهذب سلوكه، ويقوم معوجه، ويرشده إلى الصراط المستقيم .

وميزة إقامة الأخلاق على العقيدة، هي الشعور بقدسية القواعد الأخلاقية الكلية العامة، وذلك يؤدى إلى أمرين:

أولاهما: تعظيم هذه القواعد وإجلالها ومن ثم تكون لها سلطة تتحكم بها في حياة الإنسان وتصرفاته في السر والعلن،

وثانيهما: أن هذه القواعد الأخلاقية تؤثر في الإنسان عمليا من الناحية الإيجابية والسلبية نتيجة تطبيقها أو عدم تطبيقها، فيكون أثر التطبيق الإحساس بالسرور والانشراح في أعماق النفس الإنسانية، ويكون أثر عدم تطبيقها الإحساس بالوخز في الضمير والضيق في الصدر والكآبة في النفس، وذلك بصرف النظر عن ملاحظة الناس لهذه الأفعال أو تلك، لأن إحساس الإنسان بالقدسية يجعل من نفسه رقيبا داخليا على تصرفاته، ولا يرتبط ذلك التطبيق بالقواعد الأخلاقية بالمنفعة المنتظرة عاجلا أو بالمظهر الاجتماعي فحسب، شأن القوانين الوضعية، بل يرتبط إلى جانب ذلك بظاهرة أعمق وهى الإحساس بالواجب وبراحة الضمير، إذ أنه يشعر عندئذ بأنه أرضى ضميره وأرضى كذلك ربه، ومن ثم لابد أن ينال جزاء عمله من ربه وفقا لوعده إياه إن عاجلا أو آجلا.

وفضلا عن ذلك فإن الله ما أمر الملائكة أن تسجد لآدم بمجرد أن خلقه من (طين)، وإنما بعد أن نفخ فيه من (روحه)، فالقيمة إذن في كيان الإنسان لم تنشأ من الوجود الجسدي والأصل المادي، وإنما نشأت حين نفخة الروح بقبضة الطين، فغيرت طبيعتها وتميزت بالمعرفة، والإدراك، والإرادة، والاختيار، ولم يعد فيها ما كان فيها من قبل من صفاقة وعتامة وانطماس.

والخير والشر بذلك يصبحان ذوى مفهومين واضحين محددين لا يلتبسان ولا يحار فيهما الإنسان، فالإنسان يكون شريرا حين يحكم الجسد مزاجه المجتمع المترابط، وخيرا حين تحكم الروح هذا المزاج ...

وعلى سبيل المثال، فالجسد يريد أن يأكل ويشرب ويستمتع، وليس هذا (حراما) في ذاته، ولكنه، حين يصير الجسد هو المسيطر ينقلب إلى (فاحشة) لأنه يزيد على القدر السليم المعقول الذي لا يعطى الكيان ولا يفسد (الجمال) الواجب في حياة الإنسان، فما دام

الجسد هو المسيطر، فسوف يسعى إلى الطعام إسرافا، وبغير توخ للنظافة والطهارة في اكتسابه، وبغير تحرز من ظلم الآخرين في سبيل الحصول عليه فينشأ عن ذلك الشر.

لكن، حين تحكم الروح هذا الكيان المجتمع المترابط، فإنه يحدث شيء آخر ! إن الإنسان في هذه الحالة يأكل ويشرب، ولكن بلا إسراف، فسيطرة الروح تضبط هذا الإسراف وتنظمه، وإن كانت لا تكبته من أساسه، ثم لا يجعل الطعام والشراب هدفا في ذاته، وإنما وسيلة لحفظ الأود، وسيطرة الروح هي التي توقظ الإنسان للهدف من كل عمل يعمله، لأنها هي المنوطة بالوعي والإدراك، ثم يتحرى النظافة والطهارة في طعامه وشرابه . وسيطرة الروح هي التي تحرر من القذارة الحسية والمعنوية، وتختار السلوك النظيف لأنها المنوطة بالاختيار، ثم هو يبعد عن نفسه الأثرة البغيضة فيشرك معه غيره في طعامه وشرابه٠وسيطرة الروح هي التي تدفع إلى هذا البذل والإيثار لأنها هي المنوطة "بالحب "الذي يتوجه إلى الغير٠٠٠ وينشأ عن ذلك، الخير ...

ويؤكد القرآن الكريم ويقرر بكل أساليب التقرير وبجميع أنواع التأكيد أن كل إنسان يحمل مسئولية نفسه كاملة عما يقوم به من عمل خير أو شر، وأن الكتاب العزيز ليجعل مسئوليته الشخصية قاعدة كلية ومبدأ عاما يناط به كل تكليف من تكاليف الإسلام وكل فرع من فروع مسئوليته التي حملنا الله تعالى إياها.

وتطبيقا لمبدأ "شخصية المسئولية "، نجد الأبناء لا ينتفعون بعمل الآباء ولا العكس، إذا كان أحدهما صالحا والآخر طالحا، وإلا لانتفع ابن نوح بصلاح أبيه وهدايته ونبوته، وإنما قطع الله وشائج صلته وأهليته بأبيه:

(وَنَادَى نُوحٌ رَبَّهُ فَقَالَ رَبِّ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنْتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ (٤٥) قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ فَلَا تَسْأَلْنِ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنِّي أَعِظُكَ أَنْ تَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ (٤٦)) سورة هود

فمع سؤال نوح ربه أن يجعل ابنه من أهله لعله ينال شيئا من ثوابه حتى ينجو من العذاب، لم يستجب الله له، وذلك لأنه خالفه في الاعتقاد والعمل والنية، وهو عمل غير صالح، وبذلك أزال الإسلام رواسب الجاهلية وعاداتها من مؤاخذة الرجل بذنب أبيه أو ابنه أو حليفه .

ومن هنا محيت خطيئة آدم وقرر القرآن أنها لا تنسحب على ذريته، ذلك أن آدم لم ينقد للخطيئة لخبث في طبيعته، أو سوء في إرادته، وليس يكفى أيضا أن يقال أنه انقاد لإغراء قوى، بل يجب أن نضيف – تبعا للقرآن – أن هذا الإغراء لم يكن في جوهره ذا

طابع مادي، فإن جدنا الأول قد خدعته كلمات عدو أقسم له، تأكيدا لكلامه، وزعم أنه ينصحه، فاعتقد بسذاجته أنه حين يأكل الفاكهة المحرمة فربما يصبح نقيا كنقاء الملائكة، خالدا كخلود الإله:

(فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِنْ سَوْآَتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ (٢٠) وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ (٢١)) سورة الأعراف

وعلى الرغم من أن آدم كان منذ البداية محصنا ضد المكائد المحتملة من عدوه، فقد نسى الإنسان الأول، وجاءت اللحظة التي لم يجد لنفسه فيها إرادة صامدة:

(وَلَقَدْ عَهِدْنَا إِلَى آَدَمَ مِنْ قَبْلُ فَنَسِيَ وَلَمْ نَجِدْ لَهُ عَزْمًا (١١٥)) سورة طه

ومع ذلك فهذا النسيان لا يعتبر بالنسبة إليه عذرا مقبولا، كما أن النية الطيبة لا تشفع له كذلك، لأن النسيان لم يكن للأمر في ذاته، بل للهدف منه، وأيا ما كانت الدوافع النبيلة وراء المخالفة، فإنها لا يمكن أن تعفينا من التزام مطلق واضح المعالم والحدود .

فخطيئة آدم كانت إذن أثرا من آثار ضعف عارض، وجهد قاصر في مراعاة الواجب، ومن هنا لم تفسد فطرة الإنسان الأول بحيث تستلزم تدخل "مخلص "غيره نفسه، إذ كان يكفيه أن يعترف بخطيئته، ويظهر ندمه، لا ليغسل دنسه وتعود إليه سريرته النقية، كما كانت فحسب، ولكن ليربى هذا التائب الجديد، أو يرفع إلى درجة المصطفين الأخيار: (ثم اجتباه ربه فتاب عليه وهدى) طه / ١٢٢

والبناء الأخلاقي لابد أن يستند على فكرة "الإلزام "، فهو القاعدة الأساسية والمدار، والعنصر النووي الذي يدور حوله كل النظام الأخلاقي، والذي يؤدى فقده إلى سحق جوهر الحكمة العملية ذاته وفناء ماهيتها، ذلك أنه إذا لم يعد هناك إلزام، فلن تكون هناك مسئولية، وإذا عدمت المسئولية، فلا يمكن أن تعود العدالة،وحينئذ تتفشى الفوضى ويفسد النظام وتعم الهمجية، لا في مجال الواقع فحسب، بل في مجال القانون أيضا وطبقا لما يسمى بالمبدأ الأخلاقي (دستور الأخلاق في القرآن، ص ٢١)٠

ولقد ناقش "العقاد "بعض المذاهب الباحثة عن مصدر الأخلاق وخص بالذكر مذهبين، أحدهما يقول "بالقوة "والآخر "بالمنفعة "، وبعد أن فند كليهما (الفلسفة القرآنية، ص ٢٨) أكد أنه لا صحة نفسية بغير ضابط، وكل ضابط معناه القدرة على الامتناع، ورد النفس عن بعض ما تشاء، وليس معناه القدرة على العمل فحسب، ولا المضي مع النفس في كل ما تشاء٠

والسلوك الأخلاقي في الإسلام، كسائر أنواع السلوك الإنساني الإرادي، من جهة المسئولية، لا فرق بينه وبينها، وبالتالي فإن مسئولية الإنسان الحقيقية عن عمله منوطة باستيفاء الشروط التالية:

١ - أن يكون صاحب العمل أهلا لتحمل المسئولية، فقد حدد الشارع أهلية تحمل المسئولية الدينية ذات العقاب الأخروي، بالعقل والبلوغ، أما فاقد العقل، فلا مسئولية عليه طبعا ولا اعتبار لأي عمل من أعماله، وأما غير البالغ فقد أعفاه الخالق من المسئولية الأخروية، وإن كان مميزا دون أن يحرمه من ثواب عمله الصالح، وذلك لتكون فترة ما قبل البلوغ فترة تربية وتعليم وإنضاج فكرى ونفسي، وخفف مسئوليته الدنيوية إلى مستوى المسئولية التربوية التي يتولاها أولياؤه المربون له فيؤدبونه بمختلف وسائل التأديب التي أذن بها الشارع، ومنها بعض أنواع العقاب المادي كالضرب والحرمان ونحوهما، ومنها بعض المؤاخذات الجزائية المالية . وتختلف وسائل التربية والتأديب باختلاف حال غير البالغ، مميزا كان أو غير مميز، قارب سن البلوغ أو لم يقاربه، قال سبحانه وتعالى:

(يا أيها الذين آمنوا ليستأذنكم الذين ملكت أيمانكم والذين لم يبلغوا الحلم منكم ثلاث مرات من قبل صلاة الفجر وحين تضعون ثيابكم من الظهيرة ومن بعد صلاة العشاء ثلاث عورات ...) النور / ٥٨

٢ - أن يكون عملا إراديا، أي صادرا عن إرادة صاحب العمل، وبناء علي ذلك، فإن الأعمال التي لا تكون إرادة الإنسان الحرة ذات وساطة ما في وجودها، لا يكون الإنسان مسئولا عنها .

والعمل الإرادي، منه ما هو إيجابي، كإنفاق في الخير وجهاد في سبيل الله، وتعليم الجاهلين ما ينفعهم في دينهم، وما ينفعهم في دنياهم ونحو ذلك، والقسم السلبي هو ما يتعمد فيه الإنسان ترك العمل مع قدرته عليه، ولذلك يثاب الإنسان على ترك المحرمات إذا تركها بإرادته ناويا طاعة الله في ذلك، ويعاقب على ترك الواجبات لأن هذا الترك عمل سلبي تجاه أمر واجب التنفيذ .

٣ - أن تكون نية الإنسان وغايته المقصودة له من عمله الإيجابي أو السلبي ما ينتج عن العمل فعلا من خير أو شر، فإذا كان لصاحب العمل نية أو غاية أخرى غير ذلك، فإن المسئولية الحقيقية عند الله تكون وفق نيته وغايته دون ظواهر السلوك وما نجم عنه، وأما السلوك الظاهر فيكون عندئذ من قبيل العمل الملغى وتكون نتائجه من قبيل القضاء والقدر

المحض، يقول عز وجل: (... وليس عليكم جناح فيما أخطأتم به ولكن ما تعمدت قلوبكم، وكان الله غفورا رحيما) الأحزاب /٥

٤ - العلم بالعمل، وبما يؤدى إليه العمل من خير أو شر، وبحكم العمل الأخلاقي أو الشرعي، وهنا تفتح أبواب لا حصر لها من الجهد التربوي والعمل التعليمي، يقول عز وجل: (وما كان ربك مهلك القرى حتى يبعث في أمها رسولا يتلوا عليهم آياتنا وما كنا مهلكي القرى إلا وأهلها ظالمون) القصص /٥٩

٥ - كون العمل مستطاع الفعل والترك، ولذلك قال تعالى: (لا يكلف الله نفسا إلا ما آتاها) الطلاق / ٧

٦ - أن يكون صاحب العمل متمتعا بحريته عند أداء العمل غير مكره عليه .

٧ - التسامي أو الرقى الأخلاقي، فتسامى الإنسان ورقيه في الحقل الأخلاقي، لا حد لهما، فالله سبحانه وتعالى هو "المثل الأعلى "في حكمته وعدله وجماله٠ ثم إن الله سبحانه أودع أجمل الفضائل وأسمى الأخلاق نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وأنه سبحانه دعا المؤمنين إلى اتخاذ سيرة الرسول قدوة لهم، وفى ذلك من الرقى الأخلاقي ما ليس له حد، والمطلوب من المسلم ألا يقف جامدا في حياته الأخلاقية، بل يعمل دوما على إصلاح النفس وتطهيرها بالعمل الصالح والتخلص من المعاصي والعادات الضارة٠

٨ - الترابط بين النظرية والتطبيق: ومن ثم لم يقف التوجيه الخلقي للتربية الإسلامية عند مستوى النظرية فقد قرنت المعرفة بالفضيلة وأكدت معيار التطبيق والممارسة، ومن هنا تعددت أساليب التطبيق في التربية الخلقية الإسلامية فشملت تكوين العادات السلوكية السليمة والقدوة والموعظة الحسنة والممارسة المستمرة وخلق المواقف الملائمة لتطبيق المفاهيم الأخلاقية في مجالات الحياة المختلفة٠

فمن حيث تكوين العادات السلوكية السليمة بدأ الإسلام بإزالة العادات السيئة التي تأصلت في الجاهلية مثل وأد البنات وشرب الخمر والزنا والربا، ثم أحل محلها العادات الصالحة وغرس بذور الفضيلة في النفوس فربى أبناءه بصورة منتظمة، وهكذا أصبحت الصلاة عادة٠ وكذلك فروض العبادة الأخرى، وفى كل هذا كان رسول الله صلى الله عليه وسلم قدوة حسنة لأصحابه يستمد خلقه من أخلاق القرآن ويترجم النظرية التربوية في الإسلام إلى مواقف أخلاقية٠ وعلى هذا النحو تأصلت العادات السلوكية في النفوس وتحولت إلى أفعال حية وممارسة يومية٠ ولأن الإيمان الحقيقي هو الذي يتجسد في أخلاق فعلية، أكد الرسول، فيما يروى عنه أبو هريرة "لا يزنى الزاني حين يزنى وهو

مؤمن، ولا يسرق حين يسرق وهو مؤمن، ولا يشرب الخمر حين يشرب وهو مؤمن "صحيح مسلم.

ولا يتحمل الفرد وحده مسئوليته عما يأتي من فعل أو قول، فهناك أيضا مسئولية جماعية تحملها الأمة، ومن هم في موقع القيادة منها، لتحفظ الأخلاق العامة، وتقيم الحدود، وتوفر الشروط الأساسية للأفراد والجماعات كي يمكن لها أن تقوم بما هي مكلفة به، فذلك من شأنه أن يوفر العدل .

وهذا اللون من التوجيه القرآني الأخلاقي في تحميل الجماعة مسئولية عملها الجماعي كثير في الخطاب القرآني، فكل خطاب في البيان القرآني يتجه إلى الجماعة بعنوانها الإنساني العام: "يا أيها الناس "، أو بعنوانها الإيماني: "يا أيها الذين آمنوا "، وهو شاهد من شواهد التربية القرآنية في تحميل الجماعة مسئولية العمل الجماعي.

ومن هنا كان صلى الله عليه وسلم شغوفا بمكارم الأخلاق شغفه بتبليغ الرسالة وبطاعة الله وتقواه، فكان المثل الأعلى في كل فضيلة، وكان خليقا بثناء الله سبحانه وتعالى عليه في كتابه الكريم، كقوله: "وإنك لعلى خلق عظيم "، وقوله: (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ (١٥٩) سورة آل عمران، وقوله: (فَلَا أُقْسِمُ بِمَا تُبْصِرُونَ (٣٨) وَمَا لَا تُبْصِرُونَ (٣٩) إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ (٤٠)) سورة الحاقة، وقوله: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا (٢١)) سورة الأحزاب

وحسبه من التشريف الإلهي أن الله تعالى أقسم بحياته في قوله: (لعمرك إنهم لفي سكرتهم يعمهون) الحجر / ٧٢، ولم يقسم الله بحياة أحد غير محمد عليه الصلاة والسلام. وحسبنا من وصف أصحابه له قول على بن أبى طالب: إنه كان أجود الناس كفا، وأجرأ الناس قلبا، وأصدق الناس لهجة، وأوفى الناس ذمة، وألينهم عريكة، وأكرمهم عشرة، من رآه بديهة هابه، ومن خالطه أحبه.

ويتبين لنا من استقراء سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم أن حياته كانت مدرسة تربية خلقية سلوكية شاملة، حتى الأنماط السلوكية التي لا تظهر فيها أول الأمر أسس المفاهيم الخلقية، كانت في حياة الرسول موصولة بأسس المفاهيم الخلقية، ولو من وجه من الوجوه، فكان لها صفة الظواهر الناتجة عن أخلاق راسخة في النفس متمكنة في أركانها.

ومن البديهي بعد هذا أن يكون الكمال التطبيقي النبوي صورة مماثلة للكمال الذي وجه القرآن له ورغب فيه، وهذا ما جعل السيدة عائشة أم المؤمنين تقول في وصف خلق الرسول: "كان خلقه القرآن "، أي كان خلقه مطابقا لما وجه له القرآن من فضائل.

ولذلك كان صلوات الله عليه مزكيا لمن آمن به واتبعه واقتدى به واهتدى بهديه، بقوله وعمله وأخلاقه، والتزكية (التطهير) من أدناس الأعمال والأخلاق السيئة والنيات الفاسدة والعقائد والأفكار الباطلة، ولعلنا نستعيد ما وصفه به عز وجل في سورة الجمعة، إذ جعل الله من صفاته أنه يزكيهم، ولا تكون هذه التزكية بالقول المجرد، بل لابد فيها من أن يكون الرسول مثالا واقعيا حيا لما يدعو إليه مما تكون به تزكيتهم.

ولما كان الرسول أعلى مثل في كل صفاته الخلقية والسلوكية، كان أولى بالمؤمنين من أنفسهم، وبذلك وصفه الله بقوله: (**النَّبِيُّ أَوْلَى بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ وَأُولُو الْأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَى بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ إِلَّا أَنْ تَفْعَلُوا إِلَى أَوْلِيَائِكُمْ مَعْرُوفًا كَانَ ذَلِكَ فِي الْكِتَابِ مَسْطُورًا**) الأحزاب / ٦٠

ومع وصول الرسول للقمة الأخلاقية، إلا أنه كان يتطلع دائما إلى المزيد، حتى أنه كان يقول في دعائه: "اللهم كما حسنت خلقي (بتسكين اللام) فحسن خلقي (برفع اللام). اللهم جنبني منكرات الأخلاق، اللهم أهدني لأحسن الأخلاق لا يهدى لأحسنها إلا أنت ".

وقد ناط مكارم الأخلاق برسالته فقال: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق "، وكان لا يفتأ يحض المسلمين على التحلي بالفضائل، وينفرهم من الرذائل، وله في هذا أحاديث كثيرة، نذكر منها على سبيل المثال قوله:

إن أحبكم إلي وأقربكم مني مجالس يوم القيامة أحاسنكم أخلاقا، الموطأون أكنافا، الذين يألفون ويؤلفون.

وقوله: إن الرجل ليدرك بحسن خلقه درجة الصائم بالليل الظامي بالهواجر.

وقوله: من سعادة المرء حسن الخلق.

وقوله: أكثر ما يدخل الناس الجنة وتقوى الله وحسن الخلق.

وقوله: إنكم لن تسعوا الناس بأموالكم، فسعوهم ببسط الوجه وحسن الخلق.

وسئل: أي الأعمال أفضل ؟ قال: خلق حسن.

وقيل له: أي المؤمنين أفضل إيمانا ؟ قال: أحسنهم خلقا.

والذي يفهم من هذه الأحاديث، ومن غيرها، أن النبي صلى الله عليه وسلم ربط الأخلاق الفاضلة بالتدين وبالتقوى أوثق ربط، ولهذا جاءه رجل فوقف بين يديه وقال: يا رسول الله، ما الدين ؟ قال: حسن الخلق. فأتاه من قبل يمينه فقال: يا رسول الله ما الدين ؟ قال: حسن الخلق، ثم أتاه من قبل شماله فقال: يا رسول الله، ما الدين ؟ قال: حسن الخلق، ثم أتاه من ورائه فقال: يا رسول الله، ما الدين ؟ فالتفت إليه وقال: أما تفقه ؟ هو ألا تغضب.

مراجـــــع

١ - أحمد رجب الأسمر: فلسفة التربية الإسلامية، عمان، دار الفرقان، ١٩٩٧

٢ - برتراند رسل: تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة زكى نجيب محمود، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ج١، ١٩٥٤

٣ - البهي الخولي: آدم عليه السلام، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٧٤

٤ - توفيق محمد سبع: قيم حضارية في القرآن الكريم، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية، مايو ١٩٧٢، ج١

٥ - -----------: نفوس ودروس في إطار التصور القرآني، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية، ١٩٧١

٦ - جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متـــى عقـــراوى، وزكريـــا ميخائيـــل، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤

٧ - حسن صعب: الإسلام والإنسان، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨١

٨ - راجح عبد الحميد الكردي:نظرية المعرفة بين القرآن والســنة، الريــاض، مكتبــة المؤيد، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٢

٩ - زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري، بيروت، دار الشروق، د٠ت

١٠ - سعيد إسماعيل على: تدريس المواد الفلسفية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٢

١١ - ____________: فلسفات تربوية معاصرة، الكويت، المجلــس الــوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٥

١٢ - __________: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، دار الفكــر العربـــي، ٢٠٠٠

١٣ - سيد أحمد عثمان: المسئولية الاجتماعية والشخصية المســلمة، القــاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩

١٤ - سيد قطب: في ظلال القرآن، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٢

١٥ - _______: مقومات التصور الإسلامي، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٦

١٦ - ______: العدالة الاجتماعية في الإسلام، القاهرة،دار الشروق، ١٩٨٩

١٧ - شاكر عبد المجيد: المنهج العلمي للاعتقاد، بغداد، مكتبة القدس، ١٩٨٤

١٨ - صابر طعيمة: المعرفة في منهج القرآن الكريم، بيروت، دار الجيل، د٠ت

١٩ - صادق سمعان: الفلسفة والتربية، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٦٢

٢٠ - عائشة عبد الرحمن: مقال في الإنسان، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٩

٢١ - عايد توفيق الهاشمي: مدخل إلى التصور الإسلامي للإنسان والحياة، عمان، دار الفرقان، ١٩٨٢

٢٢ - عباس محمود العقاد: حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، القاهرة، دار الهلال سلسلة كتاب الهلال، أبريل ١٩٦٥

٢٣ - __________: الإنسان في القرآن الكريم، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٩

٢٤ - __________: التفكير فريضة إسلامية، القاهرة، دار القلم، د٠ت

٢٥ - __________: الفلسفة القرآنية، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال (٢٢٩)، ١٩٧١

٢٦ - عبد الحميد الهاشمي: الرسول العربي المربى، دمشق، دار الثقافة، ١٩٨١

٢٧ - عبد الرحمن بدوى: أرسطو، الكويت، وكالة المطبوعات، ١٩٨٠، الطبعة الثانية٠

٢٨ - عبد العزيز جاويش: الإسلام دين الفطرة والحرية، القاهرة،دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، سبتمبر ١٩٥٢

٢٩ - عبد الكريم زيدان: أصول الدعوة، عمان، مكتبة البشائر، ١٩٨٨

٣٠ - عبد المجيد النجار: خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٣

٣١ - __________: عقيدة تكريم الإنسان وأثرها التربوي، مجلة المسلم المعاصر، العدد ٧٣-٧٤، أغسطس ١٩٩٤/ يناير ١٩٩٥

٣٢ - __________: الإنسان والكون في العقيدة الإسلامية، مجلة المسلم المعاصر، القاهرة، العدد ٧٧ أغسطس / أكتوبر ١٩٩٥

٣٣ - عبد المحسن صالح: دورات الحياة، القاهرة، دار القلم، المكتبة الثقافية، ١٩٦٣

٣٤ - على عبد العظيم: فلسفة المعرفة في القــرآن الكــريم، القــاهرة، مجمــع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية، ١٩٧٢

٣٥ - عماد الدين خليل: مدخل إلى إسلامية المعرفة، القاهرة، المعهــد العــالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٠

٣٦ - فاروق أحمد الدسوقي: مفاهيم قرآنية حول إنســانية، بيــروت، المكتــب الإسلامي، ١٩٨٦

٣٧ - فتحي رضوان: الإسلام والمسلمون، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٢

٣٨ - قباري محمد إسماعيل: علم الاجتماع والفلســفة، القــاهرة، دار الكتــاب العربي، ١٩٦٩

٣٩ - الكندي: رسالة على المعتصم بالله في الفلسفة الأولى، في: رسائل الكندي الفلسفية، تحقيق محمد عبد الهادي أبو ريدة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٠

٤٠ - مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي

٤١ - محمد أبو زهرة: تنظيم الإسلام للمجتمع، القاهرة، د٠ن، ١٩٦٥

٤٢ - محمد أحمد خلف الله: الأسس القرآنية للتقدم، القاهرة، كتــاب الأهــالي، ١٩٨٤

٤٣ - محمد أحمد الصادق الكيلاني: الطبيعة الإنسانية في القرآن الكريم، مجلــة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، شبين الكوم

٤٤ - محمد رشيد رضا: تفسير القرآن، الكريم (تفسير المنــار)، القــاهرة، دار المنار، ٢٣٧٣هـ

٤٥ - محمد عاطف العراقي: مذاهب فلاسفة المشرق، القاهرة، دار المعــارف، ١٩٧٥

٤٦ - محمد عبد الله دراز: دستور الأخلاق في القرآن، ترجمة عبــد الصــبور شاهين، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٧٣

٤٧ - محمد عبده: رسالة التوحيد، القاهرة، تحقيــق محمــود أبــو ريــة، دار المعارف، ١٩٦٦

٤٨ - محمد عثمان نجاتي: القرآن وعلم النفس، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٩

٤٩ - محمد على الجوزو: مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة، بيروت، دار العلم للملايين،١٩٨٠

٥٠ - محمد عمارة: معالم المنهج الإسلامي، القــاهرة، دار الشــروق، المعهــد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١

٥١ - محمد الغزالي: الجانب العاطفي من الإسلام، الإســكندرية، دار الــدعوة، ١٩٩٠

٥٢ - محمد فتحي عثمان: القيم الحضارية في رسالة الإسلام، النــدوة العالميــة للشباب الإسلامي، الرياض، ج١

٥٣ - محمد قطب: دراسات في النفس الإنسانية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٧٤

٥٤ - محمد المبارك: النظرة الإسلامية إلى الكــون والإنســان والحيــاة، فــي (منظمة الندوة العالمية للشباب الإســلامي: الإســلام والحضــارة ودور الشــباب المسلم)، الرياض، ١٩٨١، م١

٥٥ - محمد نصار: عناصر العقيدة الإسلامية، مجلة المسلم المعاصر، القــاهرة، العددان، ٦٩ - ٧٠ أغسطس / يناير ١٩٩٤

٥٦ - محمد نعيم ياسين: الإيمان، أركانه، حقيقته، نواقضه، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٩

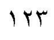
٥٧ - محمد يوسف موسى: الدين والفلسفة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٩

٥٨ - ــــــــــــــ: الإسلام وحاجة الإنسان إليه، القاهرة، دار الفكر العربــي، ١٩٦١

٥٩ - مقداد يالجن: جوانب التربية الإسلامية، بيروت، دار الريحاني للطباعــة، ١٩٨٦

٦٠ - يوسف عبد الغنى على: حول مفهوم التوحيد في رحاب القــرآن المجيــد، مجلة كلية أصول الدين والدعوة، جامعة الأزهر، أسيوط، العدد الثالث، ١٩٨٥

٦١ - يوسف عبد الهادي الشال: الإسلام وبناء المجتمع الفاضل، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، سلسلة البحوث الإسلامية، ديسمبر ١٩٧٢



الفصل الثالث

حال فلسفة التربية
في المعرفة التربوية الإسلامية

المفهوم والمشكلات:

نقصد بالمعرفة التربوية الإسلامية هنا كافة المواقف والأفكار والآراء والمفاهيم والمعلومات التي تتناول قضايا ومشكلات واتجاهات ومفاهيم تربوية استنادا إلى المرجعية الإسلامية كما تتبدى في القرآن الكريم والسنة النبوية، واجتهادات المفكرين الذين يستندون بدورهم إلى هذه المرجعية صراحة.

وقد اخترنا أن نستخدم مصطلح "المعرفة التربوية الإسلامية "، ولم نقتصر على مصطلح "فلسفة التربية الإسلامية "الذي هو مقصدنا بالدرجة الأولى لعدة أسباب:

لعل أبرز هذه الأسباب، أن المصطلح الثاني ليس متفقا على المقصود به بين الباحثين في هذا المجال، فهناك من ينكره أصلا، ومن هنا فقد نجد عناوين بحوث ودراسات وكتب مما يدخل في مجال فلسفة التربية دون استخدام المصطلح، وأشهر ما استخدم من مصطلحات "نظرية التربية "، وكذلك شاع مصطلح "أصول التربية الإسلامية "، و "الأصول الإسلامية للتربية ". وكذلك هناك قضايا ومسائل مما يدخل في فلسفة التربية الإسلامية، مثل موضوعات "الأهداف التربوية "و "القيم التربوية "و "الطبيعة الإنسانية "، "التربية الأخلاقية "... إلخ.

بل إن الأمر ليصل إلى حد وجود اختلافات في المصطلح المركزي نفسه "التربية الإسلامية "، إذ يستخدم في عدد من البلدان العربية بما يرادف مصطلح "التربية الدينية "في مراحل التعليم قبل الجامعي، حيث يتجه الاهتمام إلى تدريس آيات من القرآن الكريم، وأحاديث نبوية وسير صحابة وأحداث تتصل بالعهد النبوي بصفة خاصة، وتعليم العبادات فهي تعليم ديني متخصص.

لكننا نستخدم "التربية الإسلامية "بالمعنى الذي يجعل منها نسقا معرفيا تربويا متكاملا يستمد موجهاته من المرجعية الإسلامية، فضلا عن الأخذ بعين الاعتبار "حال المعرفة التربوية "نفسها على وجه العموم بما لا يتعارض مع هذه المرجعية في ثوابتها.

ومن هنا فقد رأينا أن مصطلح "المعرفة التربوية الإسلامية "ربما يكون جامعا لكل هذه المصطلحات، لكننا في الوقت نفسه نحرص على ألا ندخل فيه ما ليس من موضوعات ومجالات فلسفة التربية، وخاصة ما يتصل بطرق التعليم ومناهجه وتقنياته وأساليبه.

كذلك لابد من التنبيه بأن دراستنا لحال فلسفة التربية في المعرفة التربوية الإسلامية "ينصرف إلى وضعها وموقعها على وجه العموم في حياة الأمة، وخاصة في مناهج التعليم في كليات إعداد المعلم، وهو الأمر الذي لا نستطيع الوفاء به، وما سوف نشير إليه من أمثلة من بعض هذه المناهج إنما يجئ نتيجة خبرة ودراية مباشرة، لكن لم تتح لنا الفرصة لمعرفة ما يحدث بخصوص هذه القضية في عشرات معاهد الإعداد المنبثة في الوطن العربي، فضلا عن الدول الإسلامية.

فهناك مما نعلمه يقينا أنه لا وجود لها في جميع معاهد إعداد المعلم في مصر، لكنها قائمة بالفعل على العكس من ذلك في جميع معاهد إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية،حيث يصل الأمر إلى حد وجود قسم علمي خاص بأصول التربية الإسلامية في بعض الأحوال، ونستثنى في مصر كلية التربية بجامعة الأزهر وما قد يكون لها من فروع، خاصة في الدقهلية.

لكن هذا لا يمنع من وجود "للمعرفة التربوية الإسلامية "على مستوى رسائل ماجستير ودكتوراه في مصر، حتى لقد تم فيها ما يتجاوز العشرات عبر سنوات طويلة حقا.

ونعلم يقينا وجودها في برنامجي الماجستير والدكتوراه في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في جامعة اليرموك بالأردن

وسبق لنا أن درّسناها بالفعل في بعض كليات التربية في دول عربية، مثل اليمن، والكويت، لكن هذا كان منذ أكثر من عشر سنوات، ومن ثم لا نستطيع أن نقطع باستمرار وجودها، خاصة في ظل هذه الهجمة الشرسة على التوجه الإسلامي بصفة عامة، وبصفة أخص منذ هجمات سبتمبر سنة ٢٠٠١ على الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اتجهت هذه الهجمة إلى التدخل والدعوة إلى ما يسمونه "تجفيف منابع التطرف والإرهاب "، والتي انصرف جزء منها مع كل الأسى والأسف إلى التعليم الدينى من أوجه مختلفة.

وقد رأينا بالتالي أنه قد يكون من الأوفق – ربما – التركيز على ما صدر من كتابات تربوية تستند إلى المرجعية الإسلامية، متصلا اتصالا وثيقا بموضوعات ومجالات فلسفة التربية.

وفضلا عما سبق فإن المعرفة التربوية الإسلامية تعانى من عدد من المشكلات والأزمات التي يمكن الإشارة على أمثلة لها فيما يلي:

١ - توقف الاجتهاد، فالمعرفة في حالة جدل دائم مع الواقع، تأخذ منه وتعطيه، تأخذ منه المشكلات والقضايا والهموم والاهتمامات، وتعطيه الرؤية والمنهج وسبل الحل والمواجهة واستشراف المستقبل دون "جدل "سوفسطائى حول نقطة البداية، هل هي المعرفة والفكر أم الواقع ؟ ولقد توقف الاجتهاد التربوي من المنطلق الإسلامي منذ قرون طويلة، وحدث الانفصال الشبكي بين حركة التعليم وحركة التفكير في التعليم، فجمدت المعرفة التربوية، وعجزت عن التعامل مع الواقع، حيث بدا كل منهما غريبا عن الآخر٠

٢ - وعندما بدأ الاتصال الحضاري بالغرب ظهرت مشكلة أخرى، ربما لا يعتبرها البعض كذلك، لكنها – واقعا – شكلت مشكلة، ذلك أن من بدءوا التحديث التربوي لم يحاولوا أن يبحثوا ويدرسوا في المظان الإسلامية، واعتبروا أن التعليم ما دام أوربيا حديثا فهو يتطلب فكرا تربويا حديثا له نفس المنطلقات وله نفس التوجهات، فولد الفكر التربوي غربي التوجيه، يزرع في تربة عربية إسلامية، فلم ينجح في التفاعل مع التربة الوطنية لينتج ثمرا معرفيا، وهكذا بدت التربية في أوطاننا، لا هي اتصلت بجذورها، حيث كانت هذه الجذور قد غطاها "تراب "الإهمال والتقاعس والبعد عن الاجتهاد، ولا هي استطاعت أن تستفيد كثيرا من البذرة الغربية لأن الزرع التربوي له أصوله وقواعده حتى ينبت ويزهر ويثمر٠

٣ - وسواء نظرنا إلى قرون خلت منذ زمن، أو إلى عقود حالية، فسوف نجد أن التخلف المجتمعي العام لابد أن يتردد صداه في عالم التربية وفقا لهذه الحقيقة التي لا ينكرها أحد وهى جزئية المنظومة التربوية قياسا للمنظومة المجتمعية الكبرى، بحيث من الطبيعي أن تسرى عدوى التخلف المجتمعي العام لتصيب جسم المعرفة التربوية بالداء نفسه ألا وهو الجمود والتخلف، وتقف عند حد استهلاك المنتج الغربي دون المشاركة في إنتاج المعرفة التربوية، وحتى في عملية الاستهلاك نفسها تتبدى لنا مظاهر تخلف، فالمتخلف مسرف في استهلاكه، ربما يتجه إلى ما يخطف الأبصار دون توقف عند حقيقته وقيمته، ودون نظر نقدي، وربما يتسم استهلاكه بشئ من السفه، ليتجه إلى غير المفيد أكثر من اتجاهه إلى المفيد لفقده التمييز بين هويته الحقيقية والطريق السوي إلى مستقبل مأمول٠

٤ - ولأن المعرفة على وجه العموم بحاجة دائمة إلى "منهجية "مناسبة، فإن المعرفة التربوية الإسلامية عانت من أوجه قصور عدة لافتقادها هذه المنهجية، بل ويصل الأمر بالبعض إلى أن ينكر تماما إمكان أن يكون للمعرفة التربوية منهجية خاصة، وذلك ناتج من عدم اعتراف أصلا بتميز معرفة تربوية بالصفة الإسلامية، على أساس أن العلم علم، ولا وجود لعلم مسيحي وآخر غير مسيحي، ولا يوجد علم إسلامي وآخر غير إسلامي، وهى القضية التي قد نتوقف عندها فيما بعد لنناقشها بشئ من التفصيل حيث هي حاسمة وجوهرية بالنسبة للعمل الذي بين أيدينا من أوله إلى آخره٠وإذا كانت هناك جهود متعددة، كما سوف نرى، في مجال التربية الإسلامية، فقد غلب عليها التعامل بالمنهجية نفسها التي يتم التعامل بها مع الأنساق المعرفية الأخرى، فكما أن المعرفة التاريخية – مثلا – يتم التعامل معها وفق ما يعرف بالمنهجية التاريخية، فإن تناول موضوع في التاريخ التربوي الإسلامي، تم التعامل معه وفق نفس المنهجية التاريخية العامة، وهكذا في سائر المجالات المعرفية التربوية الإسلامية الأخرى، سواء من المدخل الاجتماعي، أو الفلسفي، أو النفس، أو غير هذا وذاك، دون وعى كاف "بالمنطلقات "التي تشكل البنية الأساسية لأي منهجية علمية٠

٥ - وبسبب مثل هذه المشكلات، كان طبيعيا أن يغلب على المعرفة التربوية الإسلامية في سنواتها الأولى في العصر الحديث الطابع التأريخي، وكأن صفة الإسلامية ترادف "العصور الإسلامية "، وبما أن العصور الإسلامية كانت تشكل "حقبة من التاريخ "، يعتبر الموضوع التربوي الإسلامي بدوره خاصا بحقبة من حقب التاريخ، مما استتبع التعامل معه وفق المنهجية التاريخية، وهو الأمر الذي يفسر أن الكثرة الغالبة من الأعمال المبكرة كانت بالفعل موضوعات "تاريخية "٠ إن هذا يشير بطريقة أو أخرى إلى أن التربية الإسلامية "ماض "يخضع للدراسة، ولا مانع من التباهي والاعتزاز بها، لكنها لا تختص بواقع، فضلا عن أن تتجه إلى مستقبل، واعتبرت كلها "تراثا "، والتراث هو مما نرث، فهو ليس ملكا لنا، لقد امتلكه الأسلاف، وواجبنا إزاءه واجب "معرفي "يقف بنا عند حد العلم، وكأننا في "متحف "نشاهد فيه مخلفات الماضي وآثاره٠

٦ - وبسبب يرجع إلى النشأة الغربية للفكر التربوي في مصر بصفة خاصة والوطن العربي عامة في العصر الحديث، وتسيد مئات من أعضاء هيئة التدريس الذين

ابتعثوا إلى البلدان الغربية عامة والولايات المتحدة الأمريكية خاصة، حيث كانت المعرفة التربوية أكثر ازدهارا، وأوسع انتشارا عنها في أوربا، خلت مناهج كليات إعداد المعلم من المعرفة التربوية الإسلامية، إلا من بضع صفحات قد تعد على أصابع اليدين في مقرر تاريخ التربية، ففقدت المعرفة التربوية مصدرا مهما في التغذية، حيث أن الكثرة الغالبة من الكتابات تتجه إلى الوفاء بحاجات ما يكون ضمن المقررات القائمة، ويتأكد هذا لدى دور النشر التي تتعامل مع الكتاب باعتباره سلعة تجارية، فلا يجد الكتاب التربوي الإسلامي تشجيعا في نشره وتحمل تكلفة ذلك لأنه في الغالب "غير مقرر "، أي غير مضمون التوزيع ! وربما يفتح له الباب هنا هو هذا الميل العام المشهور لدى الجماهير العربية من اتجاه نحو الكتابات الإسلامية، دون أن تحكم من هذا المعيار المتصل بأن يكون الموضوع مقررا أو غير مقرر.

٧ - وربما أصيبت المعرفة التربوية الإسلامية ببعض سوء الفهم وسوء الظن، حيث ارتبطت حركة ازدهارها منذ أواسط السبعينيات وأواسط الثمانينيات بما اصطلح على تسميته بالحقبة النفطية، عندما ارتفعت دخول البلدان النفطية العربية بدرجات شبه فلكية، ودخلت في أعمال ضخمة متعددة على طريق التحديث والإنشاء والتعمير والبناء الاجتماعي والثقافي مما ولد لديها الحاجة إلى استقدام آلاف من القوى العاملة من مختلف المستويات والدرجات، وكان منهم بطبيعة الحال أعضاء هيئة تدريس بكليات التربية، وكان الاهتمام في كثير من الدول النفطية العربية بالفكر الإسلامي، فإذا بكثيرين يتجهون إلى اقتحام مجال المعرفة التربوية، ومن ثم فقد احتمل الميدان أن يظهر فيه مدعون ومواكبون لأصحاب العمل والمال، ولا يعنى هذا محاولة دخول في النوايا والكشف عما في الصدور، فتلك منطقة لا يعلم سرها إلا المولى عز وجل، لكن بعض مظاهر سطحية بدت على بعض الأعمال، واقتحام بدون تأهل علمي، واجتهادات افتقدت التأسيس العلمي المنهجي الذي يستحق التقدير.

٨ - وينقلنا هذا إلى تلك المشكلة الكبيرة ألا وهى افتقاد المجال للكوادر المؤهلة لدراسة وتعليم المعرفة التربوية الإسلامية. نعلم علم اليقين أن الكثير من المجالات في بداية نشأتها قامت على جهد متطوعين، مجتهدين، بغير إعداد وتأهل سابق، لكننا في عصرنا الراهن ربما نكون قد تجاوزنا هذا النهج. فنظرا لأن مناهج كليات

إعداد المعلم تخلو من مقررات أو أقسام متخصصة في التربية الإسلامية في كثير من البلدان العربية، باستثناءات قليلة أشرنا إليها من قبل، أصبح الأمر متروكا إلى الاجتهادات الشخصية، وأصبحنا نرى في المجال فئتان: فئة تملك معرفة تربوية جيدة، لكنها لا تملك معرفة إسلامية جيدة إلا بعض قراءات هامشية، وفئة أخرى تملك معرفة دينية جيدة لكنها تفتقد المعرفة التربوية المتخصصة، وكل فريق بالتالي يقدم إلى سوق الفكر معرفة ناقصة، إلا من رحم ربى !

مجالات وقضايا

لا نستطيع الزعم بالقدرة على تناول مجالات المعرفة التربوية الإسلامية وقضاياها، وإنما نسعى من خلال الجزء الحالي أن نتلمس حدود عدد من المجالات،وفقا للمعيار الذي حددناه ألا وهو أن يكون مما يطلق عليه "الدراسات الأصولية "أو "الدراسات الفلسفية التربوية "، وذلك مثل: فلسفة التربية، والنظرية التربوية، والفكر التربوي، وأصول التربية، فضلا عن قضايا أساسية تشكل العمود الفقري لفلسفة التربية الإسلامية:

فلسفة التربية الإسلامية:

هناك بطبيعة الحال أعمال علمية عربية متعددة حملت عنوان (فلسفة التربية)، لكننا لن نتعامل معها، وفقا لما حددناه لأنفسنا. بل وهناك من كتب عن (فلسفة تربية عربية)، وهذا أيضا أغفلناه، حيث – في الغالب – كتب من منطلق "قومي عربي "، دون أن يعنى هذا معاداة وإنكارا، كما سوف نبين فيما بعد.

وأقدم من استخدم "فلسفة التربية الإسلامية "، هو الدكتور عمر محمد التومي الإسلامي "في كتاب حمل العنوان نفسه، كانت طبعته الأولى عام ١٩٧٥ بطرابلس، ليبيا، ومن الإهداء نعرف أنه كان "مقررا "على طلاب كلية التربية، مما يكسبه فرصة الذيوع والانتشار، ويشير لنا بالتالي إلى أن هذا الموقع لإعداد المعلم كان طلابه يدرسون هذا النسق المعرفى.

ويبدو أن الرجل فكر بنفس الطريقة التي فكرنا بها، حيث صرح أن كتابه هذا في فلسفة التربية الإسلامية يجئ بعد عمل سابق بعنوان (مقدمة في الفلسفة الإسلامية)، وذلك قياسا على أنه ما دامت فلسفة التربية تنبني على الفلسفة العامة، مما يوجب التمهيد لها بحديث

عن الفلسفة عموما، فكذلك الأمر بالنسبة لفلسفة التربية الإسلامية، مما يقتضى الأمر حديث مسبقا عن الفلسفة الإسلامية.

وقد بدأ باحثنا مناقشته بشرح لمعنى "فلسفة "على وجه العموم حيث كثف القول في معنى "حب الحكمة "، ليستنتج من ذلك أن مفهوم الفلسفة بهذا المعنى أمر لا يهم الفيلسوف العام وحده وإنما كذلك "الفيلسوف التربوي "(ص ١٥).

ويترتب على هذا ضرورة أن يكون الفيلسوف التربوي ممن يتوقع منهم التخطيط الحكيم لجعل العملية التربوية والجهود التربوية في الأمة في المستوى الذي يعد الأجيال الصاعدة والمواطنين عامة للإيمان الصحيح بربهم وخالقهم وبكل ما أوحى به الخالق من رسالات وتعاليم سامية على رسله الكرام، ويمكنهم من الفهم الصحيح لطبيعة الكون المحيط بالإنسان وللعلاقة التي تربط هذا الكون بخالقه من جهة والتي تربطه بالإنسان من جهة أخرى، ويعرفهم بأنفسهم وبقيمتهم في هذه الحياة وبالدور الذي يمكن أن يقوموا به أو الذي يجب أن يقوموا به في هذه الحياة لتطوير مجتمعاتهم وتغيير أوضاع حياتهم إلى ما هو أفضل، ويمكنهم من اكتساب المعارف الصحيحة السليمة في مجالات حياتهم، ويهذب أخلاقهم وأذواقهم الفنية والجمالية، وينمى لديهم اتجاه احترام الحق، ويعرفهم بخصائصه ومقوماته ومصادره وطرق الوصول إليه.

وإذا كان هذا ما هو متوقع من الفيلسوف التربوي، فلابد أن تكون له فكرة صحيحة واضحة شاملة عن مبحث الوجود بجوانبه المختلفة الإلهي والإنساني والطبيعي المادي والاجتماعي، ومبحث المعرفة البشرية، ومبحث القيم الإنسانية المتمثلة في قيمة الخير وقيمة الجمال وقيمة الحق، لأنه بدون هذه الفكرة لن يكون في المستوى الذي يفي بكل تلك التوقعات.

و"الشيباني "إذ يمضى على الطريق مشيرا إلى ما هو متداول بين كثيرين عن الفلسفة عموما وفلسفة التربية خصوصا، مما لا مجال لتفصيله هنا، نلاحظ أنه في الجزء الذي أشرنا إليه يكاد يتحدث باسم ما يقترب به إلى فلسفة التربية الإسلامية دون أن يصرح بذلك، حيث تطلب الأمر منه الإشارة إلى "الإيمان الصحيح "بالله وبرسله، ثم يزيد على ذلك بتأكيده على "وظائف "عملية مختلفة في مجالات الأخلاق والسلوك، بطريقة توحي وكأن فلسفة التربية يمكن أن تجعل من المشتغل بها مصلحا مجتمعيا يكاد يجمع المجد من أطرافه كلها.

وهو إذ يستغرق مطولا في مناقشات وعرض لآراء مختلفة في فلسفة التربية، يظل محصورا في المعنى العام الذي يجعل من فلسفة التربية "مجموعة من المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والفروض والمسلمات التي حددت في شكل متكامل مترابط متناسق لتكون بمثابة المرشد والموجه للجهد التربوي والعملية التربوية بجميع جوانبها وللسياسة التعليمية في البلاد "(ص ١٨)، نقول أنه مع ذلك لم يدخل إلى جوهر المصطلح المقصود "فلسفة التربية الإسلامية ".

وهو يبرر هذا بقوله في موضع آخر "وإذا كنا قد تحدثنا عن أهمية بناء فلسفة تربوية بصورة عامة مجملة ولم نحدد نوع هذه الفلسفة التي ينبغي تحديدها ولا الطابع الذي يجب أن يغلب على هذه الفلسفة، فإن عنوان الفصل الذي نتحدث فيه عن طبيعة هذه الفلسفة وما سنذكره لهذه الفلسفة من مصادر ومقومات وشروط وما سنذكره من مبادئ ومعتقدات وفروض ومسلمات تقوم عليها هذه الفلسفة هي الفلسفة التربوية المستمدة من مبادئ وروح الإسلام. إنها الفلسفة الإسلامية للتربية، وإن شئت قلت عنها إنها فلسفة التربية الإسلامية.."(ص ٢٢).

فكأن المعنى العام المتداول لفلسفة التربية هو نفسه الذي يشكل مضمون فلسفة التربية الإسلامية، مع اختلاف جوهري، هو أن تكون الأسس والركائز مستمدة من الإسلام.

ولابد من بعض تحفظ على كلام الشيباني حيث أن المرجعية التي أشار إليها هي "الفلسفة الإسلامية "، مع علمنا بالاختلاف الكبير في معنى هذه الفلسفة بين الباحثين في الدراسات الفلسفية الإسلامية. ولم تتح لنا الفرصة مع الأسف لمعرفة رأيه في الفلسفة الإسلامية، فلربما يقصد بها جملة المبادئ والتصورات الأساسية للعقيدة الإسلامية.

ولعل ما يعزز هذا الاحتمال أنه يستند لرأى "محمد فاضل الجمالي "في اعتبار الملامح الكلية لما جاء في القرآن الكريم "فلسفة "، ولذلك فقد أكد معه على أن الفلسفة إذا كانت تعنى بدرس بدايات الأمور ونهاياتها وبدرس العلاقات والارتباطات بين الإنسان وأخيه الإنسان وبين الإنسان والكون وبين الإنسان وخالق الكون "ففلسفة القرآن الكريم تشمل كل ذلك "، وإذا كانت التربية تعنى بتنشئة الفرد ونموه في الجنس البشرى فحسب "فالقرآن الكريم يعنى بتربية الموجودات كلها بما في ذلك تربية الإنسان "(الجمالي، ص ٦٦).

والشيباني يعتمد كذلك على رأى كتبناه في العدد ٧٢ من مجلة "الفكر المعاصر "في فبراير ١٩٧١ عبنا فيه على الكتابات التربوية في بلادنا من حيث إهمالها الاستناد إلى ما جاء في موروثنا التربوي الإسلامي، حيث لم نكن نميز في هذه الفترة المبكرة بين "التراث

"وبين كل من القرآن الكريم والسنة النبوية، فكان مما نقله عنا أن كتب فلسفة التربية في بلادنا العربية الإسلامية – على قلتها (في ذلك الوقت) - لا تزال تستمد أفكارها الرئيسية وتعالج موضوعاتها من وجهة نظر غربية صرفة، فهي عندما تعالج مفهوم "الطبيعة الإنسانية "– مثلا – نجدها تعرض لآراء أفلاطون، وأرسطو، وتوماس هوبز، وجون لوك، وجان جاك روسو، وجون ديوى٠٠إلخ، وتفتش عن رأى مفكر عربي بين هؤلاء فلا تجد، فما تأثير ذلك على طلاب ودارسي وقارئي التربية (في بلادنا)، وخاصة من نعدهم ليربوا لنا أجيالنا الناشئة ؟ إنهم من غير شك سيعتقدون أن هناك فقرا فكريا وجدبا فلسفيا إلى الدرجة التي لا يجدون فيها رأيا لأحد في مثل هذه الموضوعات٠ وإذا كانت هذه نتيجة يخرجون بها "فلعمري إن هذه الكتب ضررها أكثر من نفعها، ولو قذف بها عرض البحر لكان أجدى وأنفع "!!

واستند الشيباني أيضا إلى قولنا أن "لوك "ذهب إلى القول بأن العقل صفحة بيضاء تنقش عليها المعارف والعلوم بعد ذلك، فلماذا لا نعرض بجانب هذا الرأي ما ذهب إليه "إخوان الصفا "من كلام يكاد أن يتطابق مع هذا الرأي ؟ و "الكندي "، و"ابن سينا "و "الفارابي "وغيرهم من فلاسفة الإسلام، كانوا يشايعون تلك الفلسفة الثنائية للطبيعة الإنسانية، من حيث تكونها من جسم وروح أو جسد وعقل، فلماذا الاكتفاء بذكر آراء أفلاطون وأرسطو في هذا الشأن ولا نشير إلى هؤلاء ؟

وأشرنا كذلك إلى أن القرآن الكريم – أيا كانت فلسفتنا – يشكل ركنا مهما ورئيسيا، متسائلين: أفلا يجدر – ولو من أجل هذا فقط، أن نبرز رأيه في هذا الموضوع وغيره مما نعرض له بالبحث والدراسة "؟

ومما يكشف عن شدة حالة الاستتباع، أن أحد كبار أساتذة التربية في ذلك الوقت، اعتبر رأينا هذا "تطاولا "و"تجاوزا "، مع أننا لم نقصد أحدا بعينه وإنما كنا نتعرض بالنقد والتحليل لحركة فكر، ونتج عن هذا أزمة عنيفة كادت أن تلحق بنا أذى جسيما لولا رحمة الله !!

النموذج الثاني هو دراسة سعيد إسماعيل على، والتي حملت عنوان (فلسفة التربية الإسلامية)، لكنها كانت فصلا ضمن فصول كتاب في فلسفة التربية، تضمن تناولا لفلسفات تربوية أخرى، مما حمل الباحث على أن يسوق عددا من الملاحظات التي تشكل في الحقيقة مجموعة من المبررات هي التي دفعته إلى كتابة هذه الدراسة المستندة إلى

"عقيدة "بين دراسات عن فلسفات أخرى تستند على جهد "وضعي "بشرى، أما هذه الملاحظات فهي:

١ - يقدم الكاتب هذه الدراسة لا على أساس مساواتها بفلسفات التربية الوضعية وإنما على أساس أنها تقوم على مصدر إلهى.

٢ - أن دراسة التربية الإسلامية تعد فرصة طيبة للمؤمنين بها لعلها تكشف لهم عن جوانب لم يروها من قبل فيزداد اقتناعهم ويقوى يقينهم بهذا.

٣ - ولعل قراءتها من قبل غير المؤمنين بها فرصة لهم أيضا، فلربما أبصروا فيها ما يجعلهم يؤمنون بأنها أنسب لتربية الإنسان وأصلح لصلاح معاشه.

٤ - وإذا كانت مجموعة الدراسات الخاصة بالفلسفات الأخرى تتيح لقارئها فرصة التعرف على معظم وجهات النظر في أهم قضايا التربية، فإنه من الظلم للتربية الإسلامية حقا أن تغيب عن الساحة فتضيع عليها هذه الفرصة

٥ - أن بعض الناس يتصورون أن هذه التربية ما دامت "إسلامية "، فهي لا تعنى إلا المسلمين، وهذا خطأ، وإلا فلا ينبغي أن يقرأ التربية الماركسية إلا الماركسيون، ولا ينبغي أن يطلع ماركسي على الكتابات الخاصة بمفكري وفلاسفة البراجماتية...وهكذا.

إن التربية الإسلامية إذا كانت تعنى للمسلم "دراسة نظرية "+ "توجيها عمليا "، فإنها تعنى لغير المسلم مجرد "دراسة نظرية "لابد أن يلم فيها بوجهة نظر فريق من الناس وخاصة في عالمنا العربي يشكلون غالبية سكانه.

ويمضى باحثنا ليؤكد على ضرورة دراسة التربية الإسلامية بالنسبة للمعلم في كليات التربية، بتنبيهه إلى أن الطالب الذي يدرس في قسم التاريخ، يجد أن من مقتضيات الدراسة تتطلب منه دراسة "التاريخ الإسلامي "، على اعتبار أنه قد شكل بالفعل حقبة مهمة في تاريخ المنطقة، كذلك فالطالب في قسم الفلسفة يجد لزاما عليه دراسة "الفلسفة الإسلامية "لأنها تمثل شريحة كبيرة في الثقافة الخاصة بهذه المنطقة، وأيضا فطالب كلية الحقوق لابد له من دراسة "الشريعة الإسلامية "...وهكذا. وقياسا على ذلك نجد أن من الأفضل لطالب التربية أن يدرس "تربية إسلامية ". وبنفس المنطق، بغض النظر عن عقيدته لأن دراسة آراء تتصل بعقيدة ما لا تعنى – كما هو معروف – ضرورة الإيمان بها (ص ٧٤).

وعلى الرغم من وعى الباحث منذ سنوات، بأن إسلامية التربية تفرض الاعتماد على القرآن والسنة، إلا أنه فيما يبدو، وفى هذه المرحلة المبكرة (عام ١٩٨١)، وبالنسبة "لفلسفة التربية "بصفة خاصة، اتجه به التفكير إلى جانب آخر،ويتضح لنا هذا من تصوره أن فيلسوف التربية ينبغي له أن يكثف الجهد لتحليل الحياة الثقافية الإسلامية ليرتد بها إلى جذورها لتكون هذه الجذور هي ما قد يسمى فلسفة التربية الإسلامية، مؤكدا أن هذا هو ما فعله مفكرونا من قبل، فعندما وجدوا أنفسهم في مواجهة مشكلة التباين الظاهر بين ما أتى به الوحي من حقائق،وما كان الإنسان قد توصل إليه بجهده العقلي الخالص، أعملوا عقولهم وكثفوا أنشطتهم محللين منقبين، إلى أن وصلوا نتيجة هذه الجهود إلى ألا تعارض بين المصدرين، لأن الهدف النهائي لهما واحد، وظهر هذا واضحا – كما بينا – فيما كتبه ابن رشد في كتابه (فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال) (ص ٧٩)٠

وساق الباحث مثالا بالإشارة بأن المشكلة التي يواجهها المربى المسلم في عصرنا الحاضر هي أنه يجد نفسه واقعا بين نارين لا يعلم كيف الخلاص منهما ؟ فمن أمامه نافذة تهب منها رياح الثقافة الغربية بألوانها المتعددة في الأدب والفنون والعلوم السياسية والاقتصاد والفلسفة فيحس وكأنه متسول يمد يديه طالبا إحسانا (تجديد الفكر العربي، ص ٨٧)، فإذا ما تحركت بين جوانحه كرامته الإسلامية، وأبى أن يتزود بما ليس له فضل في إيجاده،وأدار وجهه إلى الوراء مادا يده ليعب بها من معين ثقافته الإسلامية وجهود أسلافه قانعا بهذا لأنه يكفيه مشقة السؤال، سرعان ما يمسك القلق بتلابيبه، فها هي مشكلات اليوم تتلاحق عليه وتحيط به من أمام ومن خلف، ومن شمال وجنوب،وتعتصره اعتصارا، فيجد أنه لو اقتصر على هذا المعين وحده، تخلف عن ركب الحضارة٠

وهكذا يجد المربى منا نفسه في غربة مدهشة، فهو إن قذف بنفسه في تيار الثقافة الغربية، شعر بضآلة الشأن وصغر النفس، وقلة جدوى الوجود، وهو إن قبع بين تراث أسلافه، أصبح كمن يذود بشرنقة تعوله عن تيار الحياة المعاصرة المتصل الجريان٠

إن وجه اللبس في هذا الكلام في حديثنا في هذا الوقت، تأثرا برأي زكى نجيب محمود، هو أن يكون الخيار بين المعاصرة وبين الموروث الثقافي الإسلامي، لكن، من قال أن هذا هو الخيار ؟ فلو كان المنبع الذي يتجه إليه المسلم هو القرآن الكريم والسنة النبوية، فسوف لا يجد نفسه حائرا، لأن هذين المصدرين يحثانه على أن الحكمة هي ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى بها لا يبالى من أي وعاء خرجت، على ألا تتناقض مع ثوابت العقيدة٠

أما بالنسبة لهذا الموروث الثقافي الذي ساهم فيه هذا العالم وذاك، هذا المفكر وذاك، فهو ليس مقدسا، إذ يجب الوقوف منه موقفا نقديا، في ضوء ثوابت العقيدة ومتغيرات العصر ومصلحة الأمة، حاضرا ومستقبلا.

الدراسة الثالثة هي دراسة ماجد عرسان الكيلاني والتي حملت العنوان نفسه (فلسفة التربية الإسلامية)، وإن ألحق به عنوانا فرعيا ذا دلالة وهو "دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة".

وهو مثل الجمهرة الكبرى يبدأ بالحديث عن فلسفة التربية على وجه العموم، وإن اتسم الحديث هنا بطابع بلاغي حيث يعرف "فلسفة التربية "بأنها "ترمز إلى دليل الإبحار الذي يحدد مقاصد الإقلاع التربوي وأدواته في محيطات المستقبل ". وهو يشرح هذا بنفس اللغة البلاغية، "فكما أن للملاحين الذين يعبرون محيطات الماء دليلا يحدد مقاصدهم وسفنا تحملهم، وخرائط وبوصلات تحدد مساراتهم، ومقاييس يقيسون بها المسافات وأعماق المحيطات، وتقلب الأجواء والأنواء، كذلك لابد للتربية التي تعبر بالإنسان محيطات المستقبل دليل يحدد مقاصدها وغاياتها، ومناهج معرفية تحدد مساراتها، وقيم تقيس بها ممارساتها ونتائج عملها في مختلف الأطوار الزمانية والبيئات المكانية "(ص ٧).

هو إذن يلجأ إلى التعريف بالتشبيه والقياس، لكن يظل الحديث بعيدا عن الولوج في صلب الموضوع ألا وهو فلسفة التربية الإسلامية.

لكنه إذ يقترب من القضية، بعد أن أوسع فلسفة التربية التي تأثرنا بها من الغرب نقدا وتجريحا، وينبه إلى أننا نعيش أزمة نتيجة التباعد بين ما نهجنا نهجه غربيا وبين ما يقوم عليه ديننا، يرى أن الخروج من هذه الأزمة التربوية (ص ١٠) إنما يكون في تصحيح المنهج الذي تبنى طبقا له الفلسفات التربوية، بحيث "يتكامل في هذا المنهج فريقان: فريق الرسل الذين يبلورون "مقاصد الحياة وغاياتها "، وفريق العلماء الذين يبلورون "وسائل الحياة وأدواتها "، "فالغايات والمقاصد "التي جاء بها الرسل صلوات الله عليهم في كل طور من أطوار الحياة البشرية هي وحدها التي أرشدت الناجين في المسيرة البشرية ومكنتهم من عبور الطور الذي يليه، وثمرات التقدم العلمي التي استرشدت بتوجيهات الرسل هي التي أدت إلى الحفاظ على النوع البشرى ورقيه ".

واستمرارا وفق نفس المنطق "البلاغي "و "البياني "يقرر الكيلاني أن الدراسة التي عنون لها ب "فلسفة التربية الإسلامية "إنما يستهدف بها الإسهام في الجهود الجارية في العالم لإعادة التكامل بين فرقاء المعرفة: فريق الرسل وفريق العلماء كوسيلة لتكامل

الإيمان والعلم في العمل على بقاء النوع البشرى ورقيه "، فهذا البحث "ينظر "في "بصائر "القرآن الكريم وتطبيقات السنة المحكمة، ثم يبحر في تجارب الواقع البشرى و "يقرأ "آيات الله في الآفاق والأنفس ليستخرج من ذلك كله دليل الإقلاع والإبحار التربوي وأدواته، مع مراعاة أن "النظر "منهج يفرز الصواب والخطأ – كما يقول ابن تيمية "٠

وعندما نعود إلى التساؤل عن رؤية الكيلاني لمفهوم فلسفة التربية الإسلامية، نجد أنه إذ يقرر أن فلسفة التربية – عموما – "فقه تربوي يستهدف توضيح المقاصد والغايات النهائية للتربية، وتوضيح طرق البحث والتربية الموصلة إلى هذه المقاصد، وتوضيح المعايير التي يحكم بها على هذه القضايا كلها، ثم إقامة علاقات المتعلم بالوجود المحيط طبقا لذلك كله "(ص ٧٣)، يؤكد "أن مؤسسات التربية الإسلامية القائمة في الأقطار الإسلامية لا فلسفة تربوية لها إلا تعليم الأبناء ما انحدر من الآباء "، وهو تعميم خطير قد يكون غير متسق مع التفكير الفلسفي، خاصة وأن هذا التعميم لا يستند على أدلة من واقع التعليم العربي والإسلامي إلا مثل هذه التعميمات المرسلة، التي قد يردد كثير منا مثلها، لكن عند التأصيل والتنظير "والتفلسف "فإن الأمر يحتاج إلى أسانيد وبراهين٠

وإذ نواصل البحث عن مفهوم فلسفة التربية الإسلامية لا نجد تصريحا بذلك، لكننا نجد عقب التعميم المشار إليه آنفا تأكيدا على ما يقرب لنا هذا المفهوم في قوله (ص ٧٣): "٠٠٠وتقدم المصادر الأساسية للتربية الإسلامية المتمثلة في القرآن والسنة أطرا واضحة محددة لما يجب أن تكون عليه محتويات فلسفة التربية، والإطار الذي يحدد المكونات الرئيسية للقضية الأولى في فلسفة التربية هو قوله تعالى في سورة القصص: (**وَابْتَغِ فِيمَا آَتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآَخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ (٧٧)**)٠

وقد نبه إلى أن هذه الآية اشتملت على علاقة الإنسان بالله وعلاقته بالكون، والحياة، والإنسان، والآخرة٠ كذلك اشتمل القرآن والسنة على مقاييس محددة يميز بواسطتها الصواب والخطأ،والإحسان والإفساد، وهى ما أطلق عليه في دراسة الكيلاني "قيم التقوى "، واشتمل القرآن أيضا على أطر عامة يتوصل من خلالها إلى تحديد منهج لمعرفة الصواب والخطأ وهو ما أطلق عليه اسم "نظرية المعرفة "٠

أما العمل الرابع الذي حمل عنوان "فلسفة التربية في الإسلام "، فهو للدكتور أحمد رجب الأسمر٠

وهو عندما يتناول "المفهوم "نجده يقفز إلى مفهوم "النظرية التربوية الإسلامية "، لا "فلسفة التربية الإسلامية "، وعلى أية حال فهو يتوقف أمام ما يعتبره المفهوم السليم "للتربية الإسلامية "، بالتذكير بأن التاريخ عرف نوعا من التربية، حولت أمة صغيرة، تائهة ضالة ضائعة ممزقة، لا يحسب لها بين أمم الأرض حساب، يستبد بها الآخرون، ولا تملك لظالم دفعا ولا لظالم ردعا، ولم يشر إليها سفر الحضارة إلا لماما، لأنها لم تقدم للبشرية إنجازا يذكر٠ حولتها هذه التربية إلى أمة عملاقة في عقيدتها ومفاهيمها وأهدافها وقيمها، ومتميزة في أخلاقها وسلوكها وأساليب تفكيرها، وفى تعاونها وتآزرها وتضحياتها في سبيل مثلها الأعلى، وإذا بها تمسك بزمام البشرية كلها قرونا عديدة من الزمن، وتعلم الأحياء كيف تكون الحياة، وتعيد بناء الحضارة كأروع ما تكون الحضارة (ص ٤٩)٠

وكما نلاحظ، لا نرى هنا تعريفا للتربية الإسلامية، إلا إذا اعتبرنا إمكان التعريف بإثبات الآثار المترتبة٠

ثم يروح الباحث المتميز في حديث مطول عما أسماه "مميزات التربية الإسلامية "(ص ٥٢)

وعندما انتقل إلى حديث مباشر عن "فلسفة التربية "، كان من المهم أن يتناول علاقة التربية بالفلسفة على وجه العموم٠

وهو لذلك يحرص – كما حرصنا من قبل – على أن يضع بين يدي القارئ مفهومه عن الفلسفة دون أن يصفها بالإسلامية، وإن كان مقتضى الحديث يفيد انطلاقه من هذا المنظور٠

وعلى هذا يرى أن الفلسفة هي "الفكر الاستدلالي المنظم الذي يتناول بالبحث: الله، والكون، والحياة، والإنسان، والقيم، والمعرفة، متقيدا بالكتاب والسنة، هادفا إلى تحديد علاقة الله بالكون وعلة خلقه، وعلاقة الإنسان بالله وبالكون، ورسالته في الحياتين، وفهم نفسه، وسنن الكون الذي يعيش فيه، والقيم التي توجه حياته، والمعرفة الصحيحة التي تنفعه في دينه ودنياه "٠

وانطلاقا من هذه الاتجاهات نبغ عديد من علماء المسلمين في الفلسفة – من المنظور الإسلامي – بهروا العالم بأفكارهم، منهم حجة الإسلام أبو حامد الغزالي، وأبو نصر الفارابي، ونصير الدين الطوسي، وابن الهيثم، وابن رشد، وابن سينا، وإخوان الصفا، وغيرهم "وبذلك أصبحت هناك فلسفة إسلامية متكاملة ومتميزة، تقوم على أساس أن ما جاء به الإسلام من عقائد وأحكام لا يتعارض مع العقل، مما يثير عند المسلم، حب البحث

العقلي، ليكون إيمانه عن اقتناع ويقين وليس عن محاكاة وتقليد، وتصدوا بأسلوب منطقي للتهويمات العقلية اليونانية، فأثبتوا بالبراهين العقلية صحة ما جاء في الإسلام حول الله، والكون، والحياة، وخلق الإنسان، وتميز الإسلام فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية، واهتمامه الرائد بالمعرفة (ص ٣٥)٠

لكنه يخصص جزءا بالفعل لمفهوم التربية الإسلامية حيث يرى أنها (ص ٥٩): "هي البناء الفكري الإسلامي المتعلق بالتربية، والموجه الأساسي لها في أهدافها ومحتواها وأساليبها وفعالياتها واتجاهاتها، ويصدر هذا البناء الفكري عن النسيج الفكري الإسلامي ككل متكامل "٠

ثم يرى أن البناء الفكري التربوي الإسلامي تناول ما يسميه بالمكونات الطبيعية السبعة للعملية التربوية، وهى:

طبيعة الكون – طبيعة الحياة – طبيعة الفرد – طبيعة المجتمع – طبيعة القيم – طبيعة المعرفة – الترابط بين المكونات الستة، فها نحن أمام ستة مكونات في الحقيقة، بينها ترابط، وما دام الأمر أمر "علاقة "هنا، فهي ليست مكونا مستقلا مثلما هو الأمر بالنسبة للمكونات الأخرى، وإن كان يؤكد أن هذا الترابط يتم بالتربية التي تجيب بدورها على الأسئلة الخمسة الشهيرة: من نعلم ؟ لماذا نعلم ؟ ماذا نعلم ؟ كيف نعلم ؟ ما المردود؟ ويخيل إلينا أن هذه التساؤلات هي التي يتم من خلالها تطبيق التصور الإسلامي على الأركان الخمسة للفكر التربوى٠

وفى الدراسة الخامسة، يحدد "يالجن "(مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية معاصرة، ج٢، ص ٤٦٦) مفهومه عن فلسفة التربية الإسلامية، بإشارته إلى تلك المقولة العامة التي تذهب إلى أن فلسفات التربية ونظرياتها نشأت من الفلسفات العامة، فمثلا فلسفة التربية الشيوعية وفلسفتها نشأت عن الفلسفة الشيوعية، ونشأت التربية البراجماتية عن الفلسفة البراجماتية، والتربية الروحية نشأت عن الفلسفة الروحية٠

وقياسا على هذا يجد يالجن أننا إذا تناولنا موضوع فلسفة التربية الإسلامية من حيث منبعها ومشربها ونشأتها، وجدنا أنها نشأت من الفلسفة الإسلامية، ومن الأصول الإسلامية، وهى حلقة الوصل بين الفلسفة الإسلامية والأصول الإسلامية وعلومها وبين نظرية التربية الإسلامية، ولهذا فهي دراسة تحاول تبيان جذور التربية الإسلامية، وكيف نشأت نظرية التربية الإسلامية من تلك الجذور والأصول والعلوم الإسلامية، ومن تصور الإسلام للكون والحياة والإنسان، ومن تفسير الإنسان للوجود ومكانة الإنسان ووظيفته في

هذا الوجود،وكيفية إعداد الإنسان على نحو يستطيع تحقيق وظيفته وخلافته في الأرض بالعلم والمعرفة والحكمة، وكيف يستلهم المعرفة ويتعلم ويأخذ كل ذلك من منابعه الأصلية كما حددها الإسلام (ص ٤٦٦)٠

وبعد أن يستعرض عددا من المفاهيم التي تبناها آخرون يعقب على ذلك بأن تعريفه هو "أنها مجموعة من الأفكار والمبادئ العامة، وأنماط من العلاقات المتناسقة المنبثقة من الفلسفة الإسلامية، والتي تربط بين الأصول الإسلامية ونظريتها، والتي يمكن بها تحليل الأفكار التربوية الإسلامية وتدعيمها وتقويمها وتوجيهها باستمرار، إلى تحقيق أهدافها وغاياتها بمناهجها وطرقها وأساليبها ووسائلها الخاصة بها "(ص ٤٦٧)٠

ولما كان من الواضح أن هذا التعريف يقوم على مفهوم آخر هو الخاص بالفلسفة الإسلامية، نرى يالجن يؤكد أنه لا يقصد أولا من الفلسفة الإسلامية تلك الفلسفة الإسلامية المتعارفة في التاريخ، والتي تدرس في الجامعات باسم الفلسفة الإسلامية، فإن هذه الفلسفة لا ينبغي أن تسمى بالفلسفة الإسلامية، بل الأجدر أن تسمى بفلسفة فلاسفة المسلمين، لأنها مزيج من آراء هؤلاء الفلاسفة وفلاسفة الغربيين وبخاصة الفلسفة اليونانية القديمة وبعض الأفكار الإسلامية أيضا (ص ٤٦٥)٠

أما الفلسفة "الأصيلة "في نظره، فهي ليست من نوع الفلسفات الشرقية والغربية، وإنما هي تتشكل من مجموع تلك النظريات التي جاء بها الإسلام، والتي عالج من زواياها تلك القضايا التي تعرض لها الفلاسفة، ثم ما تتضمنه تلك النظريات في طياتها من مبادئ وتوجيهات منهجية للتطبيق العملي ولتنظيم حياة الإنسان من كل النواحي وتوجيهها، في ضوء تلك الحقائق النظرية الشاملة على جميع نواحي الوجود، إلى حيث تتجه إليه، وذلك على نحو يستطيع به الإنسان أن يحيا الحياة الإنسانية المتكاملة المتميزة المقدرة له لتحقيق الغاية التي خلق من أجلها (المرجع السابق)٠

ويقدم لنا "على خليل "دراسته المعنونة ب (فلسفة التربية في القرآن الكريم)، والتي كانت في الأصل أطروحته للماجستير، حيث يردد المقولة المعروفة في الكتابات الإسلامية التربوية وغيرها من أن نهوض الأمة من تخلفها المعاصر لن يتم "إلا إذا كانت لها فلسفتها النابعة من واقع حياتها، ومن تراثها الثقافي، ومن الموارد المتاحة فتنعكس على تربيتهم لأبنائهم، فتخلق فلسفة تربوية أصيلة، ولن يكون للعرب هذه الفلسفة التي تخلق المجتمع العربي المنشود إلا إذا كانت مشتقة من ثقافتهم معبرة عن إيديولوجيتهم، قائمة على أساس من تراثهم العربي الإسلامي "(ص ٤١)٠

ويعود التراث العربي الإسلامي في رأى باحثنا في أساسه إلى القرآن الكريم "فلقد وضع منهاجا للحياة كاملا وأجاب على تساؤلات الفلاسفة التي أثاروها، وفيه نجد فلسفة تربوية مستمدة من هذا المنهج وهى خطوط عريضة تحدد العملية التربوية في إطارها "(المرجع السابق)٠

وعندما يحدد الباحث الغرض من الدراسة يؤكد على أنه هو "الكشف عن إطار فلسفي للتربية العربية والإسلامية المعاصرة، يتفق والحاضر ويحقق آمال المستقبل، وذلك على أساس دراسة شاملة لفلسفة الحياة في القرآن، والتي تمثل الإطار العام للمجتمع الإسلامي ومحاولة الاستفادة من هذا الإطار الفلسفي للتربية في إصلاح النظام التعليمي، حسبما تقتضيه تلك الفلسفة، حماية له من الضياع والاغتراب والقص واللصق، مما تتخبط فيه سياسة التعليم في البلدان العربية والإسلامية، وحماية لها من تبديد أموالها دون عائد إلا التسيب والانحراف، لأنها بعيدة عن الفلسفة العامة التي تحكم المجتمعات الإسلامية، وبعيدة عن الثقافة والتراث الإسلامي "(ص ٤٤)٠

لكن الملفت للنظر أن جوهر القضية، والذي هو "فلسفة التربية الإسلامية "في القرآن الكريم "لم يحتل إلا فصلا واحدا من ستة فصول، وباستقراء جوانبه نجد من الصعب حقا أن ينطبق العنوان على المضمون، إلا في القليل النادر، حيث تناول هذا الجزء طبيعة التربية الإسلامية وأهدافها، ثم حديث مطول عن ميادينها من تربية جسدية وعقلية وأخلاقية ووجدانية٠٠إلخ، ثم طرق التربية الإسلامية !!

كذلك نجد بين أيدينا عملين علميين، هما في الأصل أطروحتان للماجستير، أولهما (فلسفة التربية عند ابن سينا) لعبد الرحمن النقيب، والثاني (فلسفة التربية عند إخوان الصفا) لنادية جمال الدين، فهما من نوعية معينة تتصل بما عرف بالمدرسة الفلسفية بالمعنى اليوناني في التربية٠

ويؤكد لنا النقيب هذا في جزء خاص عن الاتجاه الفلسفي في التربية الإسلامية، عرض فيه لعدة عوامل أحاطت بهذا الاتجاه، نعرض لها تفصيلا في موضع آخر، ويهمنا هنا أن نشير إلى قوله أن المدرسة الفلسفية في الفكر الإسلامي كانت مدرسة محدودة التأثير، أرستقراطية الفكر٠ "كانت مدرسة الخاصة فقط أو مدرسة القلة "٠ ونقل رأى النشار أن كتب هؤلاء الفلاسفة كانت تمثل دوائر منفصلة عن تيار الفكر الإسلامي العام، قليلة التأثير على حياة المجتمع العقلية والتربوية٠ وهو يعقب على هذا "وهذا الكلام لا يخلو من قدر

كبير من الصحة إذا قيس بالأثر الفقهي أو الأثر الصوفي في تاريخ الفكر الإسلامي والتربوي في العصور الوسطى "، (ص ٢٠)۰

لكن النقيب يستدرك بأن هذا ليس معناه أن نتجاهل تلك المدرسة الفكرية، "إذ أنه ليس في مقدور أي باحث للحركة الفكرية في العصور الإسلامية الزاهية أن يتجاهل هذا التيار الفلسفي أو يقلل من شأنه، وخصوصا أنه تيار مبدع وخلاق في بعض نواحيه وأن إنتاجه العقلي والفكري لا يقل عن التيارين الآخرين: الفقهي والصوفي غزارة وأهمية "(ص ٢١)۰

والعمل المماثل الآخر هو (فلسفة التربية عند إخوان الصفا) للدكتورة نادية جمال الدين، وهو في الأصل أطروحة للماجستير، وفيه نجد ملاحظة على أعمال سابقة (على إجراء هذه الدراسة) في التربية الإسلامية وكيف أن الذي غلب عليها هو الطابع التأريخى۰ وعلى الرغم من تسجيل الدراسة لجهود وصفت بأنها رائدة، لكن معظمها في نظرها، "لم يمس الجانب الأصولي كما ينبغي "(ص ٢٤)، وهذا هو الذي يلفت نظرنا، فمن بين هذه الأعمال دراسة عبد الفتاح جلال بعنوان (من الأصول التربوية في الإسلام)، وسعيد إسماعيل على (أصول التربية الإسلامية)، فالدراسة الأولى تمس بالفعل الجانب الأصولي، والدراسة الثانية كانت هي الدراسة الأولى في العالم العربي التي تناولت الجانب الأصولي بالمعنى الفقهي، حيث أن الطبعة الأولى من الكتاب كانت عام ۱۹۷٦۰

ومن هنا تكمن المشكلة في المقصود بالجانب الأصولي، حيث لا نعتبر (فلسفة التربية عند إخوان الصفا) مما ينطبق عليه هذا الوصف، وإنما هي أدخل في باب "التأريخ "، ذلك أن التأريخ لا يقتصر على الأنظمة والمعاهد والمناهج فقط وإنما يتناول كذلك "الفكر التربوي "، ويبدو أن الباحثة القديرة رأت أن الجانب الأصولي يتصل بالجانب الفكري التربوي، أو هو مما يدخل في باب ما اصطلح على تسميته "بالأصول الفلسفية للتربية "، وهذا غير ما نراه مما سوف نتناوله بشئ من التفصيل في جزء تال۰

وعلى أية حال، فعلى الرغم من عنوان الدراسة، لا نجد جزءا خاصا بالمقصود بفلسفة التربية، وإن كان المحتوى كله ينطق بهذا المقصود، وهو المعنى المشهور، مما دفع الباحثة – على ما يبدو – إلى عدم التوقف عنده۰

ونجد في (ص ٢٧) تصريحا واضحا بأن البحث عن فلسفة التربية عند إخوان الصفا يوجب الرجوع إلى فلسفتهم العامة: "ومن مسلمات هذا البحث أن هناك علاقة قوية بين آراء المفكر أو الفيلسوف التربوية وفلسفته العامة، فكان الرجوع لفلسفتهم لنسألهم عن هذا

الإنسان ورأيهم فيه من حيث علاقته بربه وبالكون المحيط به، وبمجتمعه الذي يعيش فيه، وأيضا عن تصورهم لطبيعة هذا الإنسان، والقيم التي تحكم علاقته بغيره وبالوسيلة التي تجعله يعرف كل هذا، أي نظرية المعرفة، ذلك أن الإجابة على هذه التساؤلات من واقع فلسفتهم هي في الواقع التي تشكل نظرتهم للإنسان وعلاقته بربه وبالوجود، ومن ثم الهدف من تربيته، والأسس والمبادئ التي تعتمد عليها هذه التربية، وأيضا الوسائل العملية المؤدية لتحقيق ما يهدفون إليه من تربيتهم "(ص ٢٨)٠

وهذا هو بالفعل المقصود بفلسفة التربية وإن لم يحتل عنوانا خاصا بذلك٠

موقف بعض التربويين الإسلاميين من المصدر الفلسفي للتربية:

ومع ذلك فإننا أحيانا ما نفاجأ في عصرنا الحديث بمن يستمرون في الهجوم على الفلسفة، على الرغم مما يبدونه من وعى بوجود معان مختلفة لها، لكن المشكلة تكمن في الإصرار على اختيار بعض المعاني كي يستمر النقد، ويتواصل الهجوم٠

ولربما كان من أسباب الهجوم أن المربين العرب الذين تبنوا الموقف الغربي في فلسفة التربية كانوا بدورهم من الغلاة بحيث قبلوا ما تعلموه كما هو بغير نقد ومناقشة، وعمموه حتى التبس على غيرهم من المخالفين الأمر٠

فها هو على سبيل المثال "بشير الحاج توم "أحد أساتذة التربية السودانيين، تولى وزارة التربية فترة قصيرة من الزمن، ودرس فلسفة التربية في جامعة أم القرى طويلا، يستشهد بكتابة لصالح عبد العزيز حول مفهوم فلسفة التربية، ناسيا أن الرجل كان ممن عاشوا طوال الأربعينيات والخمسينيات في مصر، حيث لم تكن العلوم التربوية قد تعمقت وتفرعت، ولا كانت فلسفة التربية قد أصبح لها من الشأن مثله بعد ذلك بعقود، بمعنى أن ما اعتمد عليه من آراء غربية كان بالنسبة للمربين في ذلك الوقت وكأنه "شيء جديد "يجب أن يحتفي به ويُرَوّج ويتم تعزيزه، حيث لم يخرج كلام صالح عبد العزيز عن تسميته الفلسفة "بالعقيدة "! وفضلا عن ذلك فهذا المربى كان قد اختفى من على الخريطة التربوية ولم يعد له وجود ولا تأثير في هذا الجانب بالذات، حيث ظهر بعده أساتذة كثيرون ذهبوا شوطا بعيدا في التعمق والتفريع٠

هنا ظهر الغلو المقابل وكأن "بشير "قد أمسك بشخص في حالة تلبس، فما دام صالح عبد العزيز قد قال بأن الفلسفة عقيدة، فكأنه لا يعتبر الإسلام عقيدة ! بينما سياق الحديث لا ينتهي بهذا المعنى، فقد كان هذا، فيما يبدو، جريا على ما كتبه جون ديوى عما أسماه

"عقيدتي التربوية "و "عقيدتي التربوية "على أساس أن الفلسفة تشكل – بالنسبة للتربيـــة – الخطوط العامة الموجهة، لكن لا بمعنى أن تكون بديلا عن العقيدة الدينية، إذ يكمن خلــف مثل هذه التعبيرات التي لم ينتبه إليها المربون العرب فـــي اقتباســـها النمـــوذج المعرفـــي للغربيين العلماني الذي يعزل بين الدين وبين مناشط الحياة.

وقد استند "بشير "في رفضه لاعتبار الفلسفة هي الموجهة للتربية على أساســين (نحــو بناء نظرية تربوية، ج٢، ص ٣٣٦):

الأول: هو أن الفلسفة عقيدة توجه نظم الحياة كلها بما فيها النظام التربوى. والمســلم الملتزم بإسلامه لا يقبل هذا الأساس لأن العقيدة التي يؤمن بها هي العقيدة الإسلامية التـــي تؤثر في سير الحياة كلها، وهنا يستشهد بقول المولى عز وجل (**وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ (٨٥)**) سورة آل عمران، وهو استشهاد فـــي غير محله وتحميل للأمور فوق ما تحتمل. إننا وإن كنا نشارك في ضرورة الاعتماد على الرؤية الإسلامية، لكننا لا نذهب بعيدا فيما يشبه "التكفير "لمن يتبنـــون الرؤيـــة الغربيـــة، فغالبا يكون ما حدث ويحدث ليس إلا عن غفلة وضعف وعى بالتبعات التي تترتب علـــى تبنى النموذج الغربى.

وأما الأساس الثاني فهو أن الفلسفة إلمام بجوانب المعرفة كلها، ونظـــرة شـــاملة عـــن الخبرة الإنسانية كلها. وهذا الأساس لم يقبله باحثنا أيضا لأنه يعنى – فـــي نظـــره – أن التربية تستمد من الفلسفة وحدها باعتبارها أما لكل العلوم، ولكن لم تعد الفلســـفة تحتكـــر وتضم إليها كل العلوم كما كانت سابقا.

والحق أن الذين قالوا بأن الفلسفة تشكل النظرية العامة للتربية – مجاراة لما قاله ديوى – لم يقصدوا أبدا أنها المصدر الوحيد، وكان دافعهم لقول ما قالوه هو أن الفلسفة منهج في التفكير يقوم على الرؤية الكلية والنقد والربط بين التفاصيل والجزئيات، فهي بهذا ليســـت "نسقا "معرفيا مغلقا يمكن أن نقول إن من المستحيل عليه أن يستوعب ما يتصـــل بأنســـاق معرفية أخرى.

وعندما يجئ بعض الباحثين لينتبهوا إلى المصدر الإسلامي، فيؤكدوا أن من المستهجن أن يكون بين أيدينا كتاب الله، القرآن الكريم الذي كان أقوى طاقة قدحت زناد الحضـــارة الإسلامية، ونلجأ في الوقت نفسه إلى الغرب، لا يفلت من نقد "بشير "لأنه يفسر هذا بـــأن مثل هذا النفر يعتبر المبادئ والمعتقدات التربوية المستمدة من القرآن الكريم والسنة "فلسفة "و "فلسفة تربية "، وهنا نقع في المحظور كما يتصور لأنه يستبعد هذين المفهومين، فـــلا

وجود إلا للأصول الإسلامية للتربية وهى التصورات والمفاهيم والمبادئ التربوية المستمدة من القرآن الكريم والسنة المطهرة (المرجع السابق، ج٢، ص ٣٤٠).

إن هذا الرأي ليس رأى فرد وإلا لما اهتممنا بإبرازه وعرضه، فهو رأى قطاع من المهتمين بالتربية من منظورها الإسلامي خبرناه واحتككنا به في مواقع متعددة، وكان لنا مناقشات مع الباحث النموذج نفسه في نفس الموقع الذي مارس فيه البحث والتعليم طويلا فخرج عشرات، ولربما مئات ممن تشبعوا بالموقف نفسه.

مربط الفرس هو كلمة "فلسفة "نفسها، فعلى الرغم من الإقرار بأصل معناها عند اليونان وهو الحكمة، مما قد لا يبعد عما ورد بشأن "الحكمة "في القرآن الكريم، إلا أن نشأتها اليونانية فيما يبدو قد جعلتها غير مقبولة، مع أن الحكمة، كما نبهنا، هي ضالة المؤمن، أنا وجدها فهو أولى بها لا يبالى من أي وعاء خرجت !!

الغريب حقا هو أنه على الرغم من الإقرار بأن معنى الحكمة هو "الإصابة في القول والعمل "، لكن هذا المعنى يستنتجون منه أنه لا إصابة في القول والعمل إلا من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية، وبالتالي لا يمكن اعتبار الفلسفة مقبولة من الدين !!

إن الإصابة في القول والعمل تعتمد بالدرجة الأولى على "منهجية التفكير والعمل "، وبالتالي فإن التمهر في مثل هذه المنهجية هو أيضا مما يتيح الفرصة للإنسان أن يفهم ما ورد في القرآن الكريم وفى السنة النبوية، وتطبيقه تطبيقا رشيدا، فالفلسفة – فيما نفهم – لا تقدم إجابات عن قضايا مجتمع واقتصاد وسياسة وثقافة وتعليم، ولكنها تمد الإنسان "بأداة تفكير وبحث ونظر وحكم.

النظرية التربوية:

واختار باحثون آخرون هذا المصطلح، ربما ليبعدوا عما قد يكون من التباس بالنسبة للفلسفة البحتة.

من أولى الأعمال في هذا الشأن الدراسة المعنونة ب (نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد رسول الله عليه الصلاة والسلام)، لأمينة حسن.

والحق أن العنوان مغر، لكن تصفح الكتاب يكشف عن أنه في الحقيقة "يؤرخ للتربية في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم، فهو ليس للتنظير، حتى إن الفصلين الوحيدين القريبين من مفهوم النظرية، وهما الفصلان السادس والسابع لم يستغرقا أكثر من اثنين وثلاثين صفحة من جملة ثلاثمائة وتسعين صفحة، والفصلان لا يتجهان بالحديث مباشرة

إلى التربية، وإنما أحدهما عن نظرة الإسلام للمجتمع، أما الثاني فهو عن نظرة الإسلام للفرد٠

لكن العمل الثاني ربما يكون أكثر دقة وأوسع نظرة، في التعامل مع مصطلح (النظرية التربوية الإسلامية)، وهو مؤتمر تم عقده في عمان، الأردن في ١٩٩٠، كان عنوانه (نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة)، وبالتالي فهو لا يقرر أن هناك نظرية تربوية إسلامية، بل وكأن يحشد هذا الجمع الكبير من الباحثين كي يساهموا في "بناء "نظرية تربوية إسلامية معاصرة "، حيث يلفت نظرنا هنا أن كلمة المعاصرة توحي بضرورة ألا تجئ النظرية مجرد نقل وتوارث لما انتقل إلينا من الأسلاف، وإنما مطلوب منا الاجتهاد التربوي حتى يمكن أن نصمم ونبنى نظرية مستندة إلى الإسلام وتكون أداة في يد المربى المسلم وهو يدرس ويعلم ويتعلم ويرشد٠

ومن بين بحوث المؤتمر نشير إلى ثلاثة بحوث ذات عنوان مباشر، مثل دراسة مهني غنايم التي أكد فيها على ما تردد في كتابات كثيرة من أن لكل مجتمع فلسفة اجتماعية يؤمن بها ويسير عليها ويعد أفراده على ضوئها، وعلماء المجتمع ومفكروه وقادة الرأي فيه هم الذين يترجمون هذه الفلسفة الاجتماعية إلى فلسفة تربوية تقود التعليم ليقود المجتمع إلى الرقى والتقدم (ج٢، ص٣٥٣)٠

وقياسا على هذا فإن النظام التعليمي من حيث أهدافه وبرامجه ومناهجه وأنشطته واتجاهاته٠٠٠إلخ لابد أن تكون انعكاسا للنظريات التربوية والآراء والأفكار التي يتبناها ويؤمن بها العلماء والمفكرون وقادة الرأي في المجتمع "لذلك يجب أن يكون النظام التعليمي في المجتمعات الإسلامية انعكاسا لنظرية التربية الإسلامية "٠

فكأن الباحث يكاد يرادف بين فلسفة التربية وبين النظرية التربوية٠

والقارئ إذ يتأمل عددا من التعريفات لكلمة النظرية عموما يشعر بأن هذه التعريفات تكاد تدور في دائرة العلوم التجريبية، مع أن هناك قطاعات معرفية أخرى تستخدم مصطلح النظرية، لكنها تذهب منحى آخر، أبرز ما فيه عدم الارتباط ضرورة بالتجريب، الذي يشيع بين كثيرين من المتحدثين عن النظرية التربوية٠

ويستعين مهنا بدراسة سابقة للدكتور سيف الدين فهمي (النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية) التي عرض فيها لفصل عن النظرية التربوية الإسلامية حدد فيه ما أسماه معالم هذه النظرية والتي نسج مهنا على منوال مشابه إلى حد كبير، حيث يتلخص

الأمر في مجموعة من القواعد والمبادئ والتوجهات الإسلامية التي يجمعها الباحث مبينا أن هذه هي النظرية التربوية الإسلامية (ص ٣٦٤)٠

أما دراسة مقداد يالجن عن القضية نفسها، فنجده ينفرد بمحاولة تحديد مفهوم النظرية التربوية الإسلامية بقوله (المرجع السابق، ص ٣٩٩):

"هي مجموعة التصورات والمفاهيم والأفكار والأهداف والأحكام والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد، والعمومية المرتبطة بإعداد الإنسان المسلم حسب الأصول الإسلامية، وفى ضوئها يمكن تفسير (العمليات التربوية الإسلامية) وتبريرها وتقويمها اعتبارا من أسسها ومنهجها وأساليب ووسائل تحقيقها وتنفيذها "

ويرتبط بهذا تحديده لمفهوم التربية الإسلامية نفسه حيث رأى أنها: "علم إعداد الإنسان المسلم لحياتي الدنيا والآخرة إعداد كاملا من الناحية الصحية والعقلية والعلمية والاعتقادية والروحية والأخلاقية والاجتماعية والإرادية والإبداعية في جميع مراحل نموه في ضوء المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام وفى ضوء أساليب وطرق التربية التي بينها "(ص ٤٣٧)٠

أما عبد الرحمن صالح، فقد حدد مفهومه للنظرية التربوية الإسلامية باعتبارها "مجموعة من المبادئ المترابطة المستمدة من الكتاب والسنة والمدعمة بالحقائق المتعلقة بالآيات المبثوثة في النفس الإنسانية والكون والتاريخ والشاملة لميادين العملية التربوية كافة، والهادفة إلى توجيه السلوك الإنساني في ضوء قيم الإسلام وتعاليمه الخالدة "(ص ٥٠٥)٠

ومن الغريب – ربما – أن يقدم عَلَمان من أعلام الفكر الإسلامي بحثين عن النظرية التربوية الإسلامية ضمن فعاليات مؤتمر عقد بمكة عام ١٩٨١ عن هذا الموضوع، ونشرا عن طريق المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لكن أيا من العالمين لم يقدم لنا في دراسته تعريفا للنظرية التربوية الإسلامية، وإنما مضيا يتحدثان عن "عموم التربية الإسلامية "، هذا العلمان هما: محمد قطب، والشيخ محمد الغزالي !

أما أستاذ التربية محمود سلطان الذي قدم دراسة بنفس العنوان يستغرق فيه في حديث عن "النظرية "عموما، ويطرح من بين تساؤلات الدراسة تساؤلا مؤداه (ما بنية النظرية التربوية وخصائصها ؟ والرابع يجئ بنفس التساؤل مما يوحى بخطأ في الطباعة غالبا، لكنه على أية حال يستغرق في حديث عما سماه: النظرية التربوية الاجتماعية٠

لكنه يتوقف أمام المصطلح ليظهر لنا الرابطة التي تربط بين البعدين الاجتماعي والتربوي (ص ٤٧): "والنظرية التربوية في الإسلام إذا أردنا أن نحدد معالمها وبنيتها وخصائصها فمن الطبيعي أن نفكر في الإسلام كنظرية اجتماعية كبرى تعالج قضايا الحياة كلها، بل وقضايا ما بعد الحياة، ففكر الإسلام على المستوى النظري، وعلى المستوى التطبيقي هو المحدد الأساسي للنظرية التربوية في الإسلام "٠

كذلك هناك عمل آخر حمل عنوان (النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي) للدكتورة آمال المرزوقي، كان في الأصل أطروحتها للماجستير، ولا نجد هنا تحديدا للمقصود بالنظرية التربوية الإسلامية، مما ترك الباب مفتوحا لأن تجئ موضوعات عامة في التربية الإسلامية وغيرها، بحيث لو حذفنا مصطلح "النظرية التربوية الإسلامية "ووضعنا عنوانا عاما مثل "التربية الإسلامية "، على وجه العموم، لظهر الاتساق المطلوب بين العنوان وبين المضمون٠

ففي الفصل الرابع الذي عنون بالنظرية التربوية الإسلامية، نجد مثل هذه النقاط العامة: تربية العرب قبل الإسلام - مفهوم التربية الإسلامية – الصلة بين التربية والتعليم – المنهج العلمي في الإسلام٠٠٠وهكذا

والأمر نفسه في الفصل التالي (الخامس) الذي عنون ب (دور النظرية التربوية الإسلامية)، حيث حكمه المنطق نفسه٠

أما العمل اللافت للنظر حقا، والذي يحمل عنوان (النظرية التربوية الإسلامية) للدكتور محمد جميل خياط، فهو يحتفي كثيرا في صفحاته الأولى بمناقشة متعمقة لمفهوم "النظرية "، حيث يلاحظ القارئ أن استخدامه للمنهج البنيوي الذي استعاره من الدراسات اللغوية والأدبية كان ضرورة لازمة لتوضيح العناصر والمكونات الدقيقة التي تقوم عليها نظرية التربية الإسلامية، ذلك أن المنهج البنيوي إنما يتجه في الأساس إلى جملة المكونات النظرية ويربطها في نفس الوقت بالقيم الموضوعية (ص ٨)٠

كذلك يلمس القارئ أن الباحث استخدم أسلوبين في توضيح الأسس التي تقوم عليها نظرية التربية الإسلامية، فقد ركز أولا على استخلاص العناصر الرأسية التي تقوم عليها نظرية التربية الإسلامية، وقام ثانيا بوضع هذه العناصر في منظورها الأفقي حتى يتبين لنا وجه الاختلاف بين نظرية التربية الإسلامية في رؤيتها الشاملة وغيرها من النظريات التربوية٠ولم يكتف في الحقيقة بهذين الجانبين وحدهما بل خصص فصلا لدراسة الأسس والمكونات التي يقوم عليها منهج التربية الإسلامية (ص ٩)٠

وعندما أراد خياط أن يُفصل الحديث في البعدين الرأسي والأفقي، وجدنا أنه يقيم البعد الأول على أساس أن النظرية التربوية في الأساس تستند على رؤية شمولية لثقافة المجتمع الذي تخدمه، ذلك أن التكوين التربوي الشامل للأفراد لا ينتهي عند مستوى الإعداد المهني أو العلمي الذي تتطلبه الأدوار الاجتماعية، بل يتجاوز ذلك إلى التأهيل الثقافي الذي هو قوام حياة المجتمع بأسره (ص ٣٣)٠

ويحترز خياط هنا في الواقع من التأهيل الزائف الذي يستند على قيم دخيلة على حياة المجتمع وهو التأهيل الذي أخذ يستشرى في حياة المجتمعات الحديثة كأثر للحركات الإيديولوجية والفكرية التي تحاول أن تغير مسيرة التاريخ قسرا لتحقيق أغراض نظرية قد تخالف في حقيقتها طبيعة المجتمع واستعداداته وإمكاناته٠ ولما كان باحثنا ممن يؤمنون بأن الثقافات الإنسانية مختلفة بالضرورة، وجب علينا أن نؤمن بأن الثقافة الأصيلة لكل أمة من الأمم هي تلك التي تعبر عن قيمها الموروثة والمكتسبة دون الإخلال بالتوازن القائم بين الاثنين، "ويتضح لنا في ضوء ذلك أن أي نظرية تربوية تتجاهل حقائق الإسلام في المجتمعات الإسلامية هي نظرية دخيلة ومفروضة ومرفوضة، فلن يكتب لها الدوام لأنها تتناقض مع طبيعة الأشياء في تلك المجتمعات "(المرجع السابق)

وهذه المقولة هي نفسها التي تتردد لدى الجمهرة الكبرى من الباحثين أيا كان موضوع دراستهم في التربية الإسلامية٠

وفى ضوء ذلك بدأ باحثنا بتحديد العناصر التي تقوم عليها نظرية التربية الإسلامية التي هي الأساس المتين لاستمرارية الثقافة الإسلامية، وذلك حتى نحتكم إليها في تصحيح مسارات النظم التربوية القائمة في البلدان الإسلامية٠

وإذا تأملنا في تلك العناصر المشار إليها فسوف نجد أنها هي نفسها العناصر التي تقوم عليها العقيدة الإسلامية، وهى: التوحيد – النبوة – الإنسان – الكون – المجتمع – العلم والمعرفة – البعث٠

وإذا كان "محمد قطب "قد أخرج لنا أشهر وأقدم الدراسات المتخصصة في التربية الإسلامية وفق المنهج الأصولي بعنوان (منهج التربية الإسلامية) لم يستخدم مصطلح "فلسفة التربية "أو "النظرية التربوية "لهذه الدراسة، إلا أننا – تجاوزا – يمكن أن نشير إليه هنا، خاصة وأنه لم ير مانعا من استخدام مصطلح "النظرية التربوية "، فيما أشرنا من قبل، حيث يتحفظ البعض على هذا٠وربما يشفع لنا كذلك أن مفكرنا يقول في مقدمته أن هذا الكتاب إذا كان يستطيع أن يكشف للمسلمين عن نواح من منهجهم، ويبعثهم على

فهمها والإيمان بها، فقد أدى مهمته، ويعقب على هذا بقوله "وقد خصصت هذا الجزء من الكتاب لشرح النظرية، مأخوذة من وجهة النظر النفسية، على أن يخصص جزء آخر للتطبيق، في مراحل الطفولة والمراهقة والشباب المبكر والنضج٠٠٠والموازنة بين النظرية الإسلامية والنظريات الغربية "(ص ١٠)٠

إن مصطلح "المنهج "هنا يثير إشكالية إلى حد ما، ذلك أن المعنى الشائع بين التربويين هو "محتويات المقرر وما يتصل بها من أنشطة ووسائل تعليم "، وليس هذا هو المراد هنا٠

كما يعنى المنهج أيضا لدى أهل المنطق ومناهج البحث "خطة سير"يسلكها الباحث في حقل من حقول العلم وفق ضوابط علمية معينة متفق عليها، كما نقول المنهج التاريخي والمنهج الوصفي والمنهج المقارن٠٠٠وهكذا، وليس هذا أيضا المراد هنا٠

إنه يريد الاستخدام القرآني، حيث قال سبحانه وتعالى في الآية ٤٨ من سورة المائدة (**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا (٤٨)**)، فالمنهاج هنا هو "الطريق "الذي يسلكه الإنسان في سيره وسلوكه وتفكيره، فإذا كان "المنهج "في الحقل التربوي يعنى خطة تعليم وتعلم، وإذا كان يعنى في البحث العلمي خطة تفكير ودراسة، فإنه هنا يعنى خطة عمل وتفكير في الحياة٠

وإذا كان الأمر كذلك فلنا أن نستنتج أن ما يقصده مفكرنا من "منهج التربية الإسلامية "يمكن أن يعتبر "فلسفة التربية الإسلامية "٠

ومن هنا فقد عبر قطب عن دهشته لغفلة المسلمين قرونا عدة (يقصد قرون التخلف والجمود غالبا) عن أن هناك منهجا إسلاميا للتربية، وأن هذا المنهج موجود في القرآن ؟ "لقد أحسست بطبيعة الحال أن في القرآن توجيهات تربوية كثيرة، وأن لهذه التوجيهات أثرا في النفس، وأن الإنسان حين يتدبرها ويتأثر بها، يصبح له سلوك معين وتفكير معين وشعور معين، هو أقرب إلى الصلاح والتقوى، ويصبح الإنسان أكثر شفافية وأكثر إنسانية "(ص ٧)٠

ومنهج التربية الإسلامية فيما يرى قطب "فريد في كل مناهج الأرض، وإن التقى ببعضها في التفصيلات والفروع "(ص ١٠)، وهو يشرح هذا بتأكيده أنه يتفرد في شموله ويقظته لكل دقيقة من دقائق النفس البشرية وكل خلجة وكل فكرة وكل شعور٠ وفريد في أثره في داخل النفس وفى واقع الحياة، فقد كان من أثره تلك الأمة العجيبة في التاريخ "الأمة التي انتفضت من تراب الأرض فوصلت إلى السماء، والتي قامت من شتات متناثر

لا يكاد يلتقي على غير الصراع والحرب، فإذا هي أمة صلبة متماسكة لا مثيل لها في الأرض، تغزو، وتعمر، وتبنى، وتقيم مثلا أخلاقية وإنسانية غير معهودة من قبل ولا من بعد، وتنتشر في سنوات قليلة في رقاع الأرض، تنشر النور والهدى، وتنشئ الحياة بإذن ربها من جيد "(المرجع السابق، ص ١٠)٠

أصول التربية الإسلامية:

وكان هذا من أبرز المصطلحات التي شاعت في النظر التربوي الإسلامي منذ أن كتب "سعيد إسماعيل "دراسة بالعنوان نفسه لأول مرة عام ١٩٧٦، حيث كان هناك مقرر يدرس بكلية التربية بمكة المكرمة بهذا العنوان، على أساس معين لمعنى مصطلح "الأصول "ألا وهو "المصادر الأساسية "، والتي كان يقتفى فيها أثر منهج أصول الفقه، فكانت هذه الأصول: القرآن الكريم، والسنة النبوية، وأقوال الصحابة، والمصالح الاجتماعية، والعرف أو العادات الاجتماعية٠٠ثم راح آخرون يكتبون بنفس العنوان، وأشهرهم "عبد الرحمن النحلاوي "٠

وقد أخرج باحثنا مؤلفا بعنوان مغاير عام ١٩٩٢ ألا هو (الأصول الإسلامية للتربية)، عام ١٩٩٣، مع بعض التغيير، حيث رأى وجوب التفرقة بين "ثوابت "المصادر، ومتغيرها، ومن ثم فقد اقتصرت الدراسة هنا على كل من القرآن الكريم والسنة النبوية فقط، ثم خصص دراسة أخرى في العام التالي للعنوان القديم (أصول التربية الإسلامية) على أساس اختصاصه بالمصادر الأخرى٠

وقد أتيح للباحث أن يكتب أكثر من دراسة حول العنوان نفسه، مما جعله في حالة مراجعة مستمرة، ومن هنا فإننا نتوقف أمام دراسة أخرى نشرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي للباحث نفسه بالعنوان نفسه (أصول التربية الإسلامية) مما يفضل معه أن نتوقف أمام المراجعة الأخيرة له للمفهوم عام ٢٠٠٥، حيث كتب مبينا مجموعة من الأقيسة المنطقية المبنية على عدد من الحقائق العلمية والاجتماعية وفقا للتصور التالي (ص ٢٩):

انظر إلى إحدى صور مادة من المواد التي نتعامل معها في حياتنـــا اليوميـــة ولـــتكن الخشب، مثلا، في حالتها الأولية، فماذا تجد من اختلافات وماذا تجد من أشكال ؟

إنها اختلافات محدودة، لا تخرج عن كونها اختلافات أصل ونوع، ولا تخـــرج عـــن كونها ألواحا طويلة أو قصيرة، أو ذات مساحة كبيرة أو صغيرة .. وهكـــذا . فـــإذا مـــا

تناولها أحد الخبراء في فن النجارة بالصناعة والتشكيل، إذا بها تتحــول إلــى أشــكال لا حصر لما بينها من اختلافات، لكل منها خصوصية تميزها عن غيرها، فضلا عن تنــوع مجالات الاستخدام والاستفادة .

شيئ مثل هذا – والقياس مع الفارق – نراه في الإنسان ...

فإذا نظرت إليه حين يكون وليدا لم يتعد من العمر دقائق أو ساعات، أو حتــى أيامــا، وجدته مادة خاما لا يكاد هذا يفترق عن ذاك إلا في بعض الجوانب العرقية، كشكل الشعر ولونه، والعين ولونها، ولون البشرة وما شابه ...

ونحن إذا كنا نسميه، حتى في هذه الحالة الأولية (إنسانا)، إلا أن إنسيته لا تتبدى حقيقة إلا من خلال اكتسابه شخصية لها سماتها المستمدة من الجماعة البشرية التي ينتمي إليهــا، كأن تكون هذه الجماعة عربا أو هنودا أو إنجليزا، أو فرنسيين، وهى ما يمكن أن نسميها الذات الاجتماعية، ولابد أيضا أن تكون لها سماتها المتفردة التي تجعلهــا هــذا الشــخص المحدد الذي يمكن أن نشير إليه أو ذاك، وهى ما يمكن أن نسميها الذات الشخصية .

إن عملية اكتساب الذات الاجتماعية لا تــتم إلا بمعرفــة وممارســة لغــة الجماعــة وعقيدتها أو فلسفتها وعاداتها وتقاليدها، وأنماط التفكير الشائعة فيها وارتداء ملابسها وأكل مأكولاتها، والانفعال بقضاياها ومشكلاتها، والمشاركة في بنائها حاضرا ومستقبلا.

وعملية اكتساب الذات الشخصية تجعل لكل منا ما يشبه (البصــمة) الخاصــة، فــنحن جميعا على وجه التقريب لنا أصابع تتشابه في شكلها العام الخارجي ووظيفتها، لكن لكــل فرد، على حدة، بصمته التي تميزه عن الآخرين، حتى إنها تؤخذ كعلامة حاسمة ومميــزة لتحديد الهوية الشخصية كذلك، فمهما تحادثنا بلغة واحدة، واشتركنا فــي عــادات وتقاليــد ومعتقدات واحدة، إلا أن لكل منا بصمة شخصية تتبدى فــي صــوته ورؤيتــه الخاصــة وطريقة نطقه وسيره، وأسلوب تفكيره واتجاه فكره ونوع ثقافته ...

وسواء كانت عملية الاكتساب خاصة بالذات الاجتماعية أو بالذات الشخصية، فإنها هي التي عرفت باسم التربية ...

وهكذا – والقياس أيضا مع الفارق – نجد عملية تربية الإنســان وتنشــئته وتشــكيله بحاجة ملحة وماسة لوجود (نموذج) يصور ما ينبغي أن يكــون عليــه الإنســان، ذاتــا شخصية، وذاتا اجتماعية، حتى يستطيع الصانع، وهو هنا (المربى)، إحســان التصــنيع، وإتقان التنشئة، وتجويد التشكيل .

ونحن نحرص على أن نقرن كلامنا دائما بعبارة "والقياس مع الفارق "لأن الإنسان ليس عنصرا سلبيا مثل مادة الخشب أو غيرها، ليس عليه إلا أن يتقبل ما يصنع به، بل هو كائن حي، ذو إرادة وعقل ومشاعر، له دور فعال في كل ما يحدث لتشكيله وتنشئته بدرجات متفاوتة، على قدر ما يقع الفعل في نطاق الاستطاعة البشرية .

والصانع المربى الذي نشير إليه لشخصية الإنسان، ليس فقط المعلم في المدرسة، أو الأستاذ في الجامعة، وإنما هو كل من يقوم بجهد مؤثر وفعال في تشكيل الشخصية بصورة فيها قدر من الاستمرارية النسبية، ومن هنا يدخل في هذا النطاق بالدرجة الأولى: الأب والأم، ثم هناك الداعية، ورجل الإعلام، وشخصيات أخرى تتفاوت درجات تأثيرها بقدر ما يكون من علاقات واستمرارية .

ونظرا لأهمية (النموذج) الذي لابد منه لإحسان عملية التربية والتنشئة، حرص كثير من الفلاسفة والمفكرين والمصلحين، على مر التاريخ، في مختلف المجتمعات، على تصور (فلسفة) أو (نظرية) تحدد للعمل التربوي مسارات الفعل وغايات الجهد وأشكال التنفيذ، كما رأينا عند سقراط وأفلاطون، في بلاد اليونان قديما، وكما رأينا عند جان جاك روسو، وجون لوك،، وكانط، وفروبل، وبستالوتزى، وهيجل، وجون ديوى، وغيرهم في أوربا في العصر الحديث .

وفى كل ما رأينا من نماذج فكرية غربية، يؤكد لنا استقراء التاريخ الفكري والاجتماعي أنه ما من نموذج استطاع أن يحقق نجاحا كبيرا في هذا الشأن، لأن كل واحد من هؤلاء له تفسيراته ورؤاه التي تتباين فيما بينها وتختلف، في الزمان الواحد، باختلاف المجتمعات، وفى المجتمع الواحد باختلاف الأزمنة، وفقا لكم كبير من العوامل مما يستحيل معه الزعم بأن هذه النظرية أو تلك، هذا النموذج أو ذاك هو الذي يصور حقيقة الإنسان، ومن ثم العملية التربوية المناسبة والتنشئة الملائمة .

وهنا لا مفر من أن يبرز على الفور ذلك التساؤل البديهي: أليس خالق هذا الإنسان وموجده من عدم، ومنشئه ومكونه، هو الأعلم، وهو الأدرى بما يجب عليه أن يكون ؟ وبالتالي، ألا يكون النموذج الفكري الذي وضعه هو الأصح، وهو الأحق بأن يوجه العمل التربوي ويحدد له مسارات العمل ومسالك التنفيذ ؟

وهكذا نصل إلى تلك الحقيقة الأساسية:

إن الإنسان لا يكون إنسانا على وجه الحقيقة إلا باكتسابه ذاته الاجتماعية وذاته الشخصية، وأن العملية التربوية هي السبيل إلى ذلك ...

وأن الرسالة الإلهية، في صورتها الخاتم، الإسلام، هي نموذجها الذي لابد أن تنسج على منواله وتهتدي بهديه.

والقارئ للقرآن الكريم يستطيع بكل سهولة أن يلمس الإلحاح على ضرورة استهداف الإسلام منهجا للحياة وتوجها للمعرفة، يقول تعالى: (**وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآَخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ (٨٥)**) سورة آل عمران، ويقول: (**إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ (١٩)**) سورة آل عمران. ولأن العمل على أسلمة المعرفة هو مهمة الأنبياء والرسل – عليهم السلام – وأتباعهم من بعدهم، قال تعالى: (إذ قال له ربه أسلم، قال أسلمت لرب العالمين . ووصى بها إبراهيم بنيه، ويعقوب يا بني إن الله اصطفى لكم الدين فلا تموتن إلا وأنتم مسلمون . أم كنتم شهداء إذ حضر يعقوب الموت إذ قال لبنيه ما تعبدون من بعدى. قالوا نعبد إلهك وإله آبائك إبراهيم وإسماعيل وإسحاق إلها واحدا ونحن له مسلمون . تلك أمة قد خلت لها ما كسبت ولكم ما كسبتم ولا تسألون عما كانوا يعملون ..) سورة البقرة، الآيات ١٣١ -١٣٤

والإصرار على التوجيه الإسلامي للتربية لا يعتبر نوعا من التطرف في الاتجاه الديني، أو إثارة للتفرقة الدينية، بل هو نوع من الصدق والأمانة العلمية حسب توجيهات الوحي ومقتضى العقل، والإعلان عن المبادئ وتطبيقها . وقد بدا ما هو أبعد من ذلك بكل إصرار وتحد على لسان عدد من كبار علماء الطبيعة في الاتحاد السوفيتي سابقا، "حيث كانوا يرددون دائما القول بأن العلم السوفيتي ليس قسما من أقسام العلم العالمي، إنه قسم منفصل قائم بذاته، يختلف عن سائر الأقسام كل الاختلاف، فإن سمة العلم الأساسية أنه قائم على فلسفة واضحة متميزة، وأن التحقيقات العلمية لا تزال في حاجة إلى أساس، وأن أساس علومنا الطبيعية الفلسفة المادية، ومن هنا كان لنا أن نتساءل: أو ليس المسلمون أولى من غيرهم أن يؤكدوا على هويتهم الإسلامية ؟!

وإذا ما كان الأمر كذلك، فهل يعنى هذا أن للتربية الإسلامية مفهوما خاصا بها يختلف عنه ؟

الحق أننا، وفقا لما سوف نفصله فيما بعد، لا ندعى الانفصال التام والاختصاص بمفهوم مغاير كلية، فالمصطلح نفسه مكون من كلمتين: "تربية "، ووصف لها بأنها "إسلامية "، وبالتالي فهناك خطوط ومعالم عامة يتفق فيها هذا المفهوم مع ما قدمناه من مفهوم عام، وهناك بعد آخر يجعل التربية الإسلامية ذات ملامح تخصها دون غيرها من التربيات الأخرى، فليس غريبا عن السمع التربوي أن يسمع عن "تربية ماركسية "، و

"تربية وجودية "و "تربية براجماتية "...إلخ، وفقا للأساس الفكري والمذهبي، والفلسفي للتربية موضوع الحديث، وبالتالي، فإذا ما أردنا أن نحدد مفهوما للتربية الإسلامية يمكن أن نقترح الصياغة التالية:

(التربية الإسلامية هي منظومة متكاملة من نسق معرفي من المفاهيم، والعمليات، والأساليب، والقيم، والتنظيمات، التي يرتبط بعضها بالبعض الآخر في تآزر واتساق، تقوم على التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع، وتسعى إلى تحقيق العبودية لله، بتنمية شخصية الإنسان بصفته فردا، وجماعة، من جوانبهما المختلفة بما يتفق والمقاصد الكلية للشريعة، التي تسعى لخير الإنسان في الدنيا والآخرة).

وقولنا (منظومة متكاملة) يعنى أنها منظومة كلية كبرى تضم عددا آخر من المنظومات الفرعية التي تتصل بكل عناصر العمل التربوي، من معلم، وتلميذ، وطرق تعليم، وتجهيزات، ومختبرات، وإدارة تربوية، ومبان، وأساليب تقويم، ومناهج، وكتب دراسية، وأنشطة، وتمويل وإنفاق ... إلخ .

والمفاهيم: مثل: الخبرة، تكافوء الفرص، طبيعة المتعلم، المعرفة، الحرية، النظام، العدل، مع النظر بعين الاعتبار أن المفاهيم عادة ما تكون قائمة على نموذج معرفي يختلف باختلاف المذاهب والفلسفات والعقائد ...

والعمليات مثل: التدريس، والحفظ، والتعلم، النشاط، اللعب، الفهم، التفكير، المذاكرة ...

والأساليب مثل: وسائط التعليم، طرق التدريس المختلفة، أساليب التعامل، العلاقات الإنسانية ..

والقيم، منها قيم الخير: مثل الأمانة، والعفة...، وقيم الحق: مثل الصدق، والعقلانية...وقيم الجمال...

والتنظيمات، مثل: سياسة القبول، الامتحانات، الإدارة، الجدول الدراسي ...

والعبودية لله نتعامل معها هنا بمعناه الواسع الذي يجعل منها تحقيقا لأركان الإسلام، وسعيا إلى تمكين الإنسان من أن يمارس دوره في الإعمار واستخدام سنن الله في كونه، وأن تكون كلمة الله هي العليا وكلمة الذين كفروا هي السفلى.

أما ما يتصل بالتصور الإسلامي، فقد خصصنا له فصلا كاملا في الكتاب الحالى.

وإذا كنا لم نسق مصطلح إسلامية التربية هكذا من باب المبالغة والانفعال، وإنما بناء على منطق وبرهان، فإن هذا يفرض – في ضوء ما سبق – أن تكون "الأصول "التي نستمد التربية منها موجهاتها هي الأصول الإسلامية .

لكن استقراء بعض ما صدر من كتابات في السنوات الأخيرة تحت عنوان (أصول التربية الإسلامية) يشير إلى اختلافات في المفهوم، فهناك من يتعامل مع مفهوم الأصول على اعتبار أنه "القوى الثقافية المؤثرة "، ومن ثم تكون أصول التربية الإسلامية هي الأصول الفلسفية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية والإدارية ...وهكذا

وهناك من يتعامل مع مفهوم الأصول على اعتبار أنه مجموعة المقومات والمبادئ والتوجهات المستمدة من الإسلام، فيتحدث عن أنها ربانية، وأنها متكاملة، وأنها متوازنة، وأنها شاملة ...وهكذا، أو غير هذا وذاك من الخصائص والمبادئ الأساسية التي يصل إليها اجتهاد الباحث .

ونجد "النحلاوي "يجمع بين مفهوم "المصادر "للأصول، و "الأسس "، و"المبادئ "و "المنطلقات "و "المنهاج "، مما جعله من أكثر الكتب رواجا في هذا الشأن، وخاصة في كليات التربية، وذلك للميل العام نحو التناول الشامل دون تخصيص.

ونجد كتابا من عدة أجزاء كان مقررا فيما كان يسمى بالمعاهد العلمية باليمن سنوات طويلة، ضمن برنامج إعداد المعلمين والمعلمات بعنوان (من أصول التربية في الإسلام) كان أشبه بدائرة معارف شاملة لكل ما يمكن أن تضمه التربية الإسلامية من موضوعات.

وانفرد "جلال "بعنوان (من الأصول التربوية في الإسلام) حيث عنى فيه ببيان موضوعات شتى في التربية الإسلامية.

الفكر التربوي الإسلامي:

ولا شك أن مثل هذا المصطلح هو أشيع المصطلحات المتداولة في التربية الإسلامية، وهو كما نرى "فضفاض "، وكذلك "حمال أوجه "إذا صح هذا التعبير، فعلى الرغم من أن المفروض أنه يشير إلى الجهد البشرى في قضايا التعليم من منظور إسلامي، لكن هناك من يستخدمه ليضع تحت مظلته موضوعات مما يقع تحت مظلة "الأصول الإسلامية "بالمعنى الذي أشرنا إليه أكثر من مرة، أي التي تتعلق بالقرآن الكريم والسنة النبوية.

وأبرز ما يتوافر بين أيدينا هو هذا العمل الجماعي الضخم الذي صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٨٧ بعنوان (الفكر التربوي العربي الإسلامي)، حيث يقع فيما يزيد على الألف صفحة، وشارك فيه عدد كبير من العلماء والمفكرين والباحثين من بلدان عربية مختلفة.

وأول ما لابد أن نضعه بعين الاعتبار هو هذا الوصف المزدوج "العربي الإسلامي "، حيث نلاحظ أن بعض المشاركين هم من أصحاب الاتجاه العروبي، سياسة وفكرا، لا بمعنى أنهم مضادون للاتجاه الإسلامي، وإنما بمعنى ما تردد لدى أنصار الاتجاه القومي العربي من اعتبار "القومية "هي المظلة الكبرى، وأن "الدين "أحد المكونات والعناصر الأساسية للأمة، بينما يرى الاتجاه الإسلامي أن العكس هو الصحيح، فالمظلة الكبرى هي العقيدة، والعروبة أحد روافدها.

وتأمل جملة البحوث والدراسات يكشف لنا عن أن العمل جمع بين الاتجاه التأريخي في دراسة التربية الإسلامية، وهو الذي لا يشكل زاوية الرؤية في دراستنا الحالية، وبين الاتجاه التأصيلي الذي يعتمد على كل من القرآن والسنة.

وهكذا نجد دراسة مطولة في مقدمة المجلد، للدكتور عبد العزيز الدوري بعنوان (المدخل التاريخي) يستعرض فيها التحولات التاريخية للأمة العربية منذ ظهور الإسلام حتى القرن العشرين.

ويجئ الباب الثاني ليعرض لنا مجموعة من الدراسات كل منها تتناول عنصرا من العناصر التي تشكل ما أشرنا إليه عدة مرات، والتي تجئ هنا بعنوان: "الأسس النظرية للفكر التربوي الإسلامي "، مثل قضايا الإنسان، وقضايا المجتمع، والمعرفة، والقيم.

أما الباب الثالث، فهو يتجه إلى عدد من القضايا التربوية في القرآن والسنة، مثل العلم، والعلماء، والتعليم والتعلم، والتنمية العقلية، والتربية الخلقية، والتربية الاجتماعية، والتربية الوجدانية، والتربية الجسمية.

ويكتب الدكتور محمد جواد رضا بابا كاملا عن "التيارات الكبرى في الفكر التربوي الإسلامي "، وهو الموضوع نفسه الذي كان قد أخرج كتابا كاملا فيه بعنوان (الفكر التربوي الإسلامي، مقدمة في أصوله الاجتماعية والعقلانية)،نحا فيه منحى تأريخيا فكريا.

أما الباب الخامس، فهو إذ يتناول عددا من القضايا التربوية الأخرى، نراه يمزج بين المدخلين: الأصولي والتاريخي، ويبدو أن ذلك جاء حتميا بحكم طبيعة بعض الموضوعات، فكانت موضوعاته مثل: الوظيفة التربوية في المجتمع، والدولة والتعليم، والأهداف التربوية، ومحتوى التعليم، وتعليم الصنائع، والتربية والإبداع، والتربية الجمالية والتربية البيئية، وتعليم المرأة، ورعاية الطفولة، وتربية المعوقين.

وبحكم تعدد الباحثين، فمن العسير أن نزعم أن هذا العمل الضخم قد حكمته فلسفة واحدة، وإن كنا لا نستطيع أن نغفل عن أن النسبة الأكبر هي من أصحاب التوجه الإسلامي في التربية، نقول ذلك حيث توافرت لدينا دراية لا بأس بها، من خلال ما كان لنا من دور كبير، سواء في التخطيط للعمل، أو في اختيار الكتاب والباحثين.

أما الدراسة المستقلة بعنوان (الفكر التربوي الإسلامي) المشار إليها للدكتور محمد جواد رضا، فهو ينفى عنها أن تكون في تاريخ التربية، وهى وجهة النظر التي رأيناها، ذلك أن دراسة الفكر التربوي، فيما يرى باحثنا، معنية بطموحات الناس التربوية وما يهدفون إلى تحقيقه من غايات دينية وأخلاقية واجتماعية من خلال نظمهم وتطبيقاتهم التربوية "، أما تاريخ التربية "فموضوعاته ما وقع فعلا من تلك الفعاليات وما تحقق – وما لم يتحقق – من تلك الطموحات والغايات "(المقدمة).

إن هذا مرة أخرى يعكس خلطا في مفهوم التاريخ على وجه العموم، فهل هو بالفعل تاريخ مؤسسات ووقائع فحسب، أم أنه يمكن أن يضم كذلك تطور الأفكار والفلسفات، وهو رأينا ؟

وهو في مقدمته، يثبت نهجا متميزا مال إليه كثيرون في السنوات الأخيرة وهو ما يسمى باجتماعية المعرفة، أي ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أثناء دراسة فلسفة فيلسوف أو فكر مفكر من خلال السياقات الحضارية التي أحاطت به باعتبار الفكر أو الفلسفة ليست كما يتوهم البعض "نبتا فرديا "، على الرغم من انتسابها عادة إلى هذا أو ذاك من المفكرين أو الفلاسفة.

وإذا كنا قد جوزنا أن يكون "الفكر التربوي "(تأريخا)، فليس معنى ذلك بطبيعة الحال أن يكون ذلك على سبيل التعميم، فهناك فكر تربوي معاصر لا يدخل في باب التأريخ، وهناك فكر مستقبلي، وهناك مما سيق فكرا منذ قرون يتناول قضايا ومبادئ ما زال تاريخ صلاحيتها مستمرا مما يضعها في باب الفكر المعاصر.

ومن هنا نجد "رضا "يبدأ دراسته بعملية "تنظير "مما يدخل في باب التأصيل التربوي الإسلامي، ونقصد ما جاء بعنوان "الإسلام مدرسة المسلمين "(ص٧)، حيث يقيم رأيه على أساس أن التربية بهذا المعنى هي نوع من "الهندسة الاجتماعية "وهذا بالضبط هو ما حاول الإسلام فعله من خلال توجهه إلى خلق مجتمع جديد نقيض لمجتمع الجاهلية. والرسالة الإسلامية بمجملها هي رؤية تربوية كاملة لمجتمع كان أحوج ما يكون إلى إعادة تربية وإلى إعادة تهذيب، لهذا الغرض طرح الإسلام نفسه نقيضا غير مساوم للوضع

الجاهلي (أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ (٥٠)) سورة المائدة، وأيضا (إِذْ جَعَلَ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْحَمِيَّةَ حَمِيَّةَ الْجَاهِلِيَّةِ فَأَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَى رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوَى (٢٦)) سورة الفتح.

وبعد أن يشير رضا إلى عدد من القضايا الاعتقادية الإسلامية، يؤكد أن هذه القضايا ليست إلا الركن الأول الذي قام عليه الإسلام، أما الركن الثاني، فهو الجانب الاقتصادي والسياسي، ومن هنا تأتى صفة التكامل التي امتاز بها الإسلام عن الدينين السماويين الآخرين: اليهودية والنصرانية "وواضح من منطلقات الكتاب العزيز العامة أن الإسلام لم يعترف بإمكانية الفصل بين الحياة الروحية وأسسها المادية، بل هو أعطى للثانية بقدر ما أعطى للأولى من الأهمية والتقدير "(ص ١٢).

أما محمد فاضل الجمالي، الذي كان رئيسا لوزراء العراق في العهد الملكي، فقد جمع مجموعة محاضرات له في الجامعة التونسية في كتاب بعنوان (نحو توحيد الفكر التربوي الإسلامي) أكد في مقدمته حاجة المربين في العالم الإسلامي اليوم إلى فلسفة تربوية إسلامية جديدة تنهض بالشعوب الإسلامية نهضة علمية واجتماعية واقتصادية كما تنهض بهم عقائديا وأخلاقيا، ورأى أن هذه الفلسفة تتطلب أن يقوم ذوو الرأي وأولو الأمر من رجال التربية والتعليم بتحقيق المطالب الآتية (ص٦):

١. التعرف على العقيدة الإسلامية بصورة عميقة وجلية ورؤية ما فيها من عناصر القوة والحيوية، واتخاذ هذه العناصر أساسا في تربية الناشئة.
٢. التعرف على عوامل التخلف في العالم الإسلامي وإدراك أن الدين الإسلامي ليس فقط غير مسئول عن عوامل التخلف هذه بل إنه ينهى عنها، وقد نقتنع أن أهم عوامل التخلف هي أمراض أخلاقية في جوهرها
٣. التعرف على نقاط القوة والضعف في نظم التعليم المقتبسة من الغرب والأخذ بفلسفة تربوية مستقاة من القرآن الكريم هي في نظرنا أشمل وأكمل من أية فلسفة غربية أخرى نعرفها.
٤. مجابهة التحديات التي تجابهنا بها العقائديات الغربية باسم المذهب الإنساني وباسم الديموقراطية.
٥. إدراك المربين ضرورة بعث الذاتية الإسلامية في تربيتهم وذلك بتعريف المسلمين بحقيقة دينهم والعمل بتعاليمه وتنمية الشعور بالأخوة والوحدة بين

المسلمين، والعناية باللغة العربية التي هي لغة القرآن الكريم، ولذلك فهي لغة المسلمين جميعا فضلا عن كونها اللغة القومية للبلاد العربية٠

وهو بعد هذا يؤكد على "أن فلسفتنا هذه تدعو المربين المسلمين أن يجابهوا بشجاعة وصراحة الأخطار المتأتية من الفلسفات والعقائديات المعتلة التي ابتلى بها الغرب والتي تسربت عدواها إلى العديد من شبابنا الذي يدعى الثقافة وهو يجهل الكثير من حقائق دينه ومقومات قوميته، وهذا يتطلب العناية بتدريس القرآن الكريم والفلسفة القرآنية في المدارس الثانوية والعالية إلى جانب تدريسهم تاريخ الحضارة الإسلامية والفكر الإسلامي "(ص ٧)٠

ويسوق الجمالي مثالا – ضمن عشرات الأمثلة – ليؤكد من خلالها حجية القرآن الكريم التربوية، ويتعلق هذا المثال بالأساليب المتبعة في التربية القرآنية، حيث يعتبرها حقا "آية في النفاسة والإعجاز "(ص ١٠٤)، ويعلل ذلك بأنها تتفق مع أرقى ما وصل إليه الفكر التربوي قديما وحديثا، فأسلوب التربية بالعمل وأسلوب التكرار، وأسلوب التأثير في الاستجواب، وأسلوب القصة، وأسلوب البيان الساحر، وأسلوب الوعظ، وأسلوب الحِكَم والأمثال والقدوة الحسنة، وأسلوب التواصي والنصح المتبادل، وأسلوب الترغيب والترهيب وقبول التوبة والغفران، ما هي إلا بعض الأساليب التربوية الفعالة التي نجدها في القرآن الكريم "فالتربية القرآنية ليست قضية حفظ لفظي للقرآن الكريم فحسب بل هي قضية إيمان وأخلاق وقضية علم وعمل٠٠وهذه تتطلب أساليب فعالة مناسبة يحويها القرآن الكريم "(المرجع السابق، الصفحة نفسها)٠

ويقدم لنا "عبد الفتاح أحمد فؤاد "دراسة كبيرة بعنوان (الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام)، يجمع فيها بين ما نتناوله تحت عنوان "فلسفة التربية "و "الفكر التربوي "و "أصول التربية "، حيث قدم لنا دراسة عن عدد من المربين المسلمين مثل ابن قيم الجوزية، وابن الجوزي، والآجري وغيرهم، لكنه قدم قبل هذا عددا من التساؤلات من المهم إبرازها هنا:

- هل للتربية مكانة في الإسلام ؟ وما مدى اهتمام الإسلاميين بتربية النشء ؟ وهل أصاب بعض الباحثين في القول أن المدرسة الفلسفية الإسلامية كانت أقل تأثيرا من غيرها في ميدان التربية والتعليم في العالم الإسلامي ؟ (ص ١١)

- هل كان اهتمام مفكري الإسلام يقتصر على بعض جوانب التربية أم كان يشمل جميع جوانبها ؟ وما هي أهم الأهداف التربوية التي كانوا يسعون على تحقيقها ؟ وإلى أي حد تتفق آراؤهم مع يثبته علماء التربية المحدثون ؟
- هل نحن بحاجة إلى فلسفة تربوية تستند على تراثنا ؟ أفلا تغنينا الفلسفات التربوية المعاصرة عن تجشم مشقة البحث في الماضي ؟ ولئن تعذر قطع الصلة بين حاضرنا وماضينا، فكيف يمكن الجمع بين الأصالة المستمدة من التراث من ناحية، وبين الفكر التربوي المعاصر من ناحية أخرى ؟

وقبل أن يمضى باحثنا إلى مفكري التربية الإسلامية باحثا عن "الأصول الفلسفية للتربية "لديهم، باعتباره متخصصا في الفلسفة الإسلامية، فقد خصص فصلا عن التربية مستندا في الحديث عنها بشواهد من القرآن والسنة، يبتدئه بالإشارة إلى وهم أراد أن يبدده، ألا وهو زعم البعض أن الدين ليس إلا مجموعة شعائر تتعلق بتنظيم العلاقة بين الخالق والمخلوق، ولا شأن له بأمور المعاملات الإنسانية، ولا يحفل بشئون حياتنا الدنيا، لأنه يتوخى الدار الآخرة، وباحثنا يرد على ذلك بأن "من ذهب هذا المذهب، فقد دل من نفسه على جهل عظيم، ولئن صح قوله في الأديان الأخرى فما أبعده عن حقيقة الإسلام الذي يقرر أن خير الإنسانية إنما يتم بامتزاج أحوال الدين والدنيا واشتباك أسباب الآخرة بالأولى، ودين الإسلام هو المنظم لها كلها، والوافي بعامة مجالات النشاط البشرى، فلم يدع مجالا إلا حدد له منهجا للسلوك وفق قواعد راسخة "(ص ٥٩).

قضايا في فلسفة التربية الإسلامية:

وهناك دراسات وبحوث أخرى وقفت عند قضية بعينها من قضايا فلسفة التربية عامة والإسلامية خاصة..

فمحروس سيد مرسى في دراسته (التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية)، وهى في الأصل أطروحة جامعية، يقوم بدراسة مقارنة بين وجهتي النظر، وهو يعلن لقارئه منذ البداية بتحيزه الفكري، حيث يهدف إلى التأكيد على "أن الإسلام في جوهره الحق منطلق كل بناء وتجديد، ومن ثم فبدلا من أن يبهرنا الفكر الغربي، ويزور بنا عن فكرنا الأصيل، فإنه يجب أن نتناوله من منظور فكرنا الإسلامي، وذلك حتى لا تمحى هويتنا، وتتميع ذاتيتنا، وحتى تكون التربية موائمة لبيئتنا، تلك التي تحكمها عاداتنا، ويوجهها تراثنا الثقافي الأصيل "(ص ٦).

لكن، لماذا اختار باحثنا الطبيعة الإنسانية محورا لهذه الدراسة المقارنة ؟

إنه يسجل وعيه بأن "الوقوف على أبعاد الطبيعة الإنسانية ومعرفة منطلقاتها ومحددات سلوكها هو المصدر الحقيقي للتنظير التربوي، واختلاف النظريات التربوية إنما يعزى أساسا إلى اختلاف الفهم للطبيعة الإنسانية واختلاف الوقوف على أبعادها "(ص ٩).

ويزداد المبرر وضوحا بالتأكيد على أن الإنسان هو مادة التربية، متعلما ومعلما، وإذا كان الفكر الغربي قد حاول جاهدا أن يحتوى الطبيعة الإنسانية في جوانبها المختلفة بتفكيره الوضعي "فإن الفكر الإسلامي المنبثق من القرآن والسنة النبوية واجتهادات المفكرين والفلاسفة قد استطاع أن يقدم فهما واعيا حكيما للطبيعة الإنسانية في جوانبها المختلفة بالصورة آلتي خلقت عليها وبالشكل الذي ينبغي أن تكون عليه "(ص ١٠).

وإذا كنا نريد فلسفة للتربية ناجحة تتناسب مع بيئتنا وتراثنا، "فإن علينا أن نتخذ من هذه النظرة الإسلامية للطبيعة الإنسانية مصدرا للتربية في أهدافها ومنهجها وطريقتها، وفى ضوء هذا يمكن للتربية أن تمارس وظيفتها، فتحدث التفاعل بين الفرد والبيئة، وتضمن تجدد الحياة ونموها واستمرارها "(المرجع السابق نفسه).

لكن تظل هناك إشكالية المقارنة التي يغرم كثير من الباحثين التربويين، مثل بعض المشتغلين بالدراسات الإسلامية من حيث المقارنة بالغربيين، ففي تصورنا أن هذا لا يصح منطقيا بالنسبة لبعض القضايا والمسائل، فما دام المسلم مؤمنا بأن هذه التوجيهات التربوية صادرة من لدن الخالق سبحانه وتعالى، فهذا تسليم منذ البداية بالأولوية والأصلح والأقوم، ويصبح مما هو مصادرة على المطلوب أن يقارن ما أتى به الخالق، بما يأتي به المخلوق ؟

إن المقارنة قد تجوز إذا كانت على نفس المستوى، حيث يمكن أن يقارن رأى مفكر مثل الغزالي أو ابن سينا أو غير هذا وذاك من المفكرين الإسلاميين، بمفكر آخر من الغربيين.

وهناك قضية "الأهداف التربوية "، حيث يتوافر بين أيدينا عملين علميين، أحدهما للدكتور على خليل، والآخر للدكتور ماجد عرسان الكيلانى.

ويشرح على خليل دوافعه لدراسة أهداف التربية الإسلامية على أساس أن افتقار العمل التربوي إلى أهداف واضحة محددة يعد مبعثا لكثير من مظاهر التخلف المحيطة بالمؤسسات التربوية.

وتأتى أهمية طرح باحثنا نظرة منهجية عن أهداف التربية الإسلامية للاعتبارات التالية (ص ٩):

١ - أن البحث في التربية الإسلامية كان لا يزال جديدا وقت إجراء هذه الدراسة (١٩٨٧)، ومن ثم يحتاج إلى كثير من الجهود من أجل تحديد موضوعاتها تحديدا دقيقا ولطرح نظرتها طرحا متكاملا.

٢ - أهمية تحديد أهداف للعمل التربوي الإسلامي، وكذلك تحديد مصادر اشتقاق هذه الأهداف ومعايير صياغتها بحيث تتوافق مع إمكانيات المجتمع الإسلامي وتطوير واقعه إلى الأحسن.

٣ - أهمية طرح جوانب التربية الإسلامية ومباحثها في قلب الواقع المعاش، الذي شهد انهيارا للقيم، دون ظهور بدائل جادة، وسط الفوضى العقلية والمذهبية التي لم تعرف بعد ضرورة الالتزام بتقديم بديل إيجابي بدلا عما تم انهياره، والمنتظر من التربية الإسلامية أن تقدم منظومة القيم التي لابد منها لمسيرة العمل الإنساني.

٤ - أهمية تقديم أهداف إسلامية لترشيد العمل التربوي، وترشيد جهود الأمة في مجال التربية، ويقرر الباحث أن بحثه يتناول بعض جوانب هذه القضية لا كلها، فالجهد أكبر من مقدرة بحث واحد وباحث واحد.

وعندما توقف الباحث أمام المصادر التي ينبغي أن تستمد منها الأهداف التربوية، أشار إلى القرآن الكريم كمصدر أول بطبيعة الحال، على اعتبار أن القرآن يحرك وعى الإنسان، بعلاقته بالله وبالكون، وبذلك يحرك وعيه بذاته، كخليفة لله، وكسيد في هذا الكون، وكعبد حقيقي لله تعالى وحده "وإنه ليمكن القول أننا نلمس في كافة التوجيهات القرآنية المصدر الأساسي والطبيعي للأهداف التربوية الإسلامية، والتي كانت وراء هذا الجيل العظيم الذي رباه رسول الله صلى الله عليه وسلم ليكون مادة الإسلام، وهم الذين حملوه إلى كافة الأقطار، لا بالسيف، بل بقوة التربية "(ص ٢٤).

أما الكيلاني، فهو إذ يرصد عددا من مظاهر اختلاف واسع بين علماء التربية وفلاسفتها حول أهداف التربية، يلفت أنظارنا إلى أن جوهر الخلاف يتركز في أمور ثلاثة هي (ص ٢٧):

الأول، أن الصعوبة الشديدة في الاتفاق على أهداف عامة للتربية سببها عدم الاتفاق على فلسفة تربوية محددة تنبثق منها أهداف محددة كذلك، فإذا لم تحدد فلسفة التربية لا يمكن استنباط الأهداف. وفلسفة التربية تحتاج إلى أن تنبثق من فلسفة كلية للحياة

والإنسان والكون والمنشأ والمصير. وهنا تكمن أزمة التربية الحديثة التي أشرنا وسوف نشير إليها.

والأمر الثاني، أن الذين يرون عدم الاشتغال بتحديد أهداف التربية هم أناس سئموا الخلاف المزمن حول هذا الموضوع، وسئموا من عقم البحث فيه. والذين يصرون على استمرار البحث فيه هم أناس ترعبهم نتائج العملية التربوية في ميادين الحياة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية وما يرونه من إخراج التربية الحديثة لنماذج إنسانية آلية لا أهداف عليا لها في الحياة إلا الإنتاج والاستهلاك، أو نماذج إنسانية منقسمة على أنفسها، أو مغتربة عن الحياة كلها.

والأمر الثالث، أن الذين يدعون إلى الاكتفاء بتحديد أهداف سلوكية عملية مشتقة بشكل مباشر من موضوعات التعليم – كأن تكون هناك أهداف للحساب، وأخرى للجبر، وأخرى للجغرافية وهكذا، هم أناس سئموا عدم التوصل إلى تحقيق الانسجام بين الأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية الخاصة. والذين يصرون على عدم الاكتفاء بالأهداف التعليمية الخاصة "السلوكية "هم أناس يضيقون بهذا النوع من الأهداف التي تحصر الإنسان في إتقان مهارات العمل والإنتاج ولا تتسع للقيم العليا والتطلعات الإنسانية الرفيعة (ص ٢٨).

ثم يشير الكيلاني إلى "المنقذ "من هذه الأزمة، والذي يمكن أن نستنبطه من كلام بعض المربين الغربيين أنفسهم، فكثير منهم يرى أن أهداف التربية كامنة في النفس (المرجع السابق، ص ٣٢)، وأن الذين يستطيعون كشف هذه الأهداف هم الخبراء بهذه النفس، إذ بناء على هذا فإن المرجع الأول لمعرفة النفس الإنسانية يكون هو خالق النفس، الذي أودع بها قدراتها وخصائصها، وإلى هذا يوجه القرآن في أول آية نزل بها الوحي (اقرأ...) سورة العلق.

وفى دراسته عن (القيم الإسلامية والتربية)، يشير على خليل إلى اعتبار القيم صورة المجتمع، لأنها الضابط والمعيار الأساسي للسلوك الفردي – الاجتماعي، وهى تنتظم فيما يسمى بالبناء القيمي الذي يعكس أهداف المجتمع من التربية "إذ لا سبيل إلى تحديد الأهداف التربوية لتكون معبرة عن طبيعة الإنسان وطبيعة المجتمع إلا عن طريق القيم، أو على الأقل تحتل المساحة الأعظم في مجال تحديد الأهداف "(ص ٨).

والمجتمع الإسلامي له قيمه التي تضبط وتحدد السلوك، أي له بناؤه المعياري، إلا أنه اليوم ومعه تربيته وتعليمه، يعيش إشكاليات متراكمة كثيرة، أبرزها تلك التي يتردد فيها

بين قطبين "فهو ينجذب نحو حياة معاصرة بما فيها من إنجازات مادية وفكرية، وتشده ذات متأصلة أصيلة لا يمكنه الفكاك منها، هذه الإشكالية – بالذات سحبت ظلالها على كل مكونات حياة المسلم، بما في ذلك عمود حياته وهو القيم "(المرجع السابق)٠

وهكذا يحدد باحثنا ما يأمل من دراسته في الخطوط العريضة التالية (ص ١٣):

١ - إبراز دور القيم الإسلامية في صياغة الحياة وأهدافها، وفى إصدار الأحكام وتحديد الأفضليات، والتمييز بين المزايا والمساوئ، واختيار النتائج المترتبة على الأحكام، فالبحث في القيم الإسلامية يعنى تأكيد الاختيار، لأنه بغير تلك القيم يصبح الاختيار في مجال الأهداف والبرامج والاستراتيجيات أمرا غير ممكن وغير واضح تحيطه ضبابية وارتجالية٠

٢ - إبراز فعاليات منظومة القيم الإسلامية في ظل التقدم العلمي والتقني المعاصر، وما صحبه من اضطرابات ومؤثرات تمس كل مكونات الحياة الإنسانية، حتى غدت اليوم إشكالية القيم هي الإشكالية المتفاقمة في المجتمع الإنساني كله٠

٣ - إبراز دور القيم الإسلامية في مجال التربية بالذات، ترشيدا للجهد، وتأكيدا لدورها في إعطاء شخصية المجتمع الإسلامي والفرد المسلم ملامحها المتميزة٠

٤ - الإسهام في صياغة أهداف التربية الإسلامية عن طريق إبراز القيم، وهو أمر يحتمه الواقع وتفرضه الضرورة، فهو إسهام في إعادة الوعي بالتربية الإسلامية٠

٥ - الإسهام في طرح أوسع لقضية القيم الإسلامية، فالدراسات في هذا المجال قليلة، بل هي في حكم النادر٠

وما دام باحثنا يصف القيم التي يعنى بدراستها "بالإسلامية "، فهذا يعنى بالضرورة أنها تنبع من العقيدة الإسلامية، وليس عن المصلحة المؤقتة، أو المنفعة الذاتية، ولكن، لما كانت القيم تعتمد على أصل الشعور بها عند الإنسان محتضن تلك القيم، بحيث يترجم عنها في صورة أفعال أو انفعال أو لفظ، فهو يؤكد على أن الإسلام يجعل الأساس الذي تقوم عليه كافة القيم: الإنسان، الذي يعتبر محور الرسالة بعد الله، وكانت تلك القيم لتحقيق كرامة الإنسان، بمراعاة طبيعته وطاقاته وقدراته، وما سخر له من طاقات الكون، وبما أنزل عليه من هداية الوحي، وبذا تحققت كرامة الإنسان وتهيأ له أن يصنع ويبدع في ظل هذه القيم، بل كانت الدافع للصنع والإبداع والحركة الدائبة في كافة الاتجاهات (المرجع السابق، ص ٥٢)٠

الرسائل الأكاديمية:

صحيح أن بعضا يما عرضنا له من بحوث ودراسات كان "أطروحات جامعية "، للماجستير والدكتوراه، لكننا نخصص الجزء الحالي لعدد آخر من الأطروحات التي لم تحظ بالطباعة والنشر، في حدود علمنا٠

فقد حظيت قضايا تربوية إسلامية من المنظور الأصولي والفلسفي في عدد من الرسائل الجامعية للماجستير والدكتوراه، نشير إلى أمثلة لها من كل من مصر، والمملكة العربية السعودية،والأردن، دون أن يعنى هذا بطبيعة الحال أن هذه الدول وحدها هي التي عرفت هذه النوعية من الرسائل، وإنما هو جهد الطاقة، وحدود الاستطاعة العملية، وما توافر بين أيدينا:

ففي مصر، أنجزت رسائل في موضوعات مثل:

- أبو حامد الغزالي، فلسفته وآراؤه في التربية والتعليم، محمد نبيل نوفل، ماجستير، تربية عين شمس، ١٩٦٧
- القيم التربوية في الحديث النبوي كما جاء في البخاري، سهام عبد اللطيف، بنات عين شمس، ماجستير، ١٩٧٤
- أصول تربية الطفل في الإسلام، حسن إبراهيم عبد العال، دكتوراه، تربية طنطا، ١٩٨٠
- الفكر التربوي الإسلامي ومناهجه بين الفلاسفة والصوفيين في القرنين الرابع والخامس الهجريين، أحمد أبو عرايس، دكتوراه، تربية طنطا، ١٩٨٠
- بعض جوانب فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم والحديث الشريف، سامح جميل عبد الرحيم، ماجستير، تربية المنيا، ١٩٨١
- فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، عبد الجواد سيد بكر، تربية طنطا، ماجستير، ١٩٨١
- التربية الخلقية في الإسلام، سلوى رمضان محمد، ماجستير، تربية المنوفية، ١٩٨١
- المعتزلة، فلسفتهم وآراؤهم في التربية والتعليم، علاء الدين قزوينى، تربية عين شمس، ماجستير، ١٩٨١
- الأصول الفلسفية لتربية المرأة في الإسلام، ليلى زكى إسماعيل، ماجستير، تربية طنطا، ١٩٨٢

- القيم التربوية في القصص القرآني، قصة سيدنا يوسف، سعيد عبد الحميد السعدني، بنات عين شمس، ماجستير، ١٩٨٢
- الاتجاه الإسلامي عند بعض مفكري التربية في مصر وأثره على الفكر والتطبيق التربوي من ١٨٠٥ -١٩٥٢، أحمد عبد الرحمن الجاحد، دكتوراه، تربية المنوفية، ١٩٨٣٠
- الاتجاه السلفي في التربية الإسلامية، محمد سعيد قزاز، دكتوراه، تربية طنطا، ١٩٨٥
- القيم التربوية في القصص القرآني، سيد طهطاوي، تربية أسوان، ماجستير، ١٩٨٥
- دراسة تحليلية لمقومات التربية السياسية في ضوء القرآن والسنة، على حسن القريشي، دكتوراه، تربية عين شمس، ١٩٨٦
- مفهوم الحرية في الفكر الإسلامي وأثره في التربية الإسلامية، كمال أحمد رباح، دكتوراه، بنات عين شمس، ١٩٨٦
- الثواب والعقاب في الفكر التربوي الإسلامي، محمد محمود عبد العال، دكتوراه، تربية أسيوط، ١٩٨٧
- الأبعاد التربوية لمبدأ الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر عند الفقهاء والمتكلمين، عادل السكري، ماجستير، تربية عين شمس، ١٩٨٨
- مفهوم الطبيعة الإنسانية في الفكر التربوي الإسلامي، حسين فؤاد، ماجستير، تربية عين شمس، ١٩٨٨
- نظريات تفسير الطبيعة الإنسانية، دراسة تحليلية نقدية في ضوء مفهوم هذه الطبيعة في القرآن الكريم، موسى الشرقاوي، دكتوراه، تربية الزقازيق، ١٩٨٨
- القيم في القصص القرآني الكريم، عبد الله حريري، تربية طنطا، دكتوراه، ١٩٨٨
- التغير الاجتماعي في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم، أصوله ووسائله التربوية، على قطب حسن العبد، ماجستير، تربية طنطا، ١٩٨٩٠
- الحقوق التعليمية للمرأة في الإسلام من القرآن والسنة، منى على السالوس، بنات عين شمس، ماجستير، ١٩٨٩
- التربية الخلقية في ضوء السنة النبوية، محمد فؤاد عبد الله مازن، ماجستير، تربية قنا، ١٩٩٠

- دراسة تحليلية لبعض أساليب التربية الإسلامية في القرآن الكريم، أحمد عبد الفتاح شعلة، تربية بنها، ١٩٩٠
- الفكر التربوي الإسلامي عند أئمة المذاهب الأربعة وتطبيقاته، نجم الدين نصر، تربية الزقازيق، دكتوراه، ١٩٩٠
- الفكر التربوي عند الفقهاء والمحدثين حتى نهاية القرن الخامس الهجري، فتحي محمد حسين، تربية الإسماعيلية، دكتوراه، ١٩٩٠
- القيم التربوية للتنمية في الحديث الشريف، فوقية محمد ياقوت، تربية المنوفية، ماجستير، ١٩٩١

وفى المملكة العربية السعودية، وجدنا رسائل مثل:

- منهج تربية المجاهدين في المدرسة النبوية، محمد سميح عبيد الله، ماجستير، تربية مكة، ١٩٨١
- تصور لتطبيقات تربوية ملائمة لنظرة الإسلام إلى الإنسان، نبيهة مصطفى محمد، ماجستير، تربية أم القرى، ١٩٨٥
- التربية الخلقية المتضمنة في سورة النور، سلمى جميل أحمد النجار، ماجستير، تربية أم القرى، ١٩٨٦
- تربية الرسول صلى الله عليه وسلم لأصحابه في الناحية الأخلاقية، الصديق عمر أحمد فضل الله، ماجستير، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ١٩٨٦
- التربية العقلية في القرآن الكريم، هدى عبد الرحيم قاسم، ماجستير، تربية أم القرى، ١٩٨٦
- مبادئ مختارة للإدارة التربوية في ضوء مواقف من السيرة النبوية، على إبراهيم الزهراني، ماجستير، تربية مكة، ١٩٨٦
- العلاقة الاجتماعية بين المعلم والمتعلم في ضوء الحديث الشريف، آمال محمد عبد الله غفوري، ماجستير، تربية أم القرى، ١٩٨٧
- بعض القيم والأساليب التربوية المستنبطة من خطب المصطفى صلى الله عليه وسلم، حسين عبد الله حسين، ماجستير، تربية أم القرى، ١٩٨٨
- تربية الصبيان لدى بعض الفقهاء والعلماء المسلمين، طرفه إبراهيم محمد، ماجستير، كلية التربية للبنات، الرياض، ١٩٨٨

- المبادئ التربوية المستنبطة من الأربعين النووية، عوض بن رده السعدي، ماجستير، تربية أم القرى، ١٩٨٨
- مبادئ التربية الجنسية المستنبطة من القرآن والسنة، خالد محمد يوسف، ماجستير، تربية أم القرى، ١٩٨٨
- الأهداف التربوية في القصص القرآني، مدهش على خالد، ماجستير، تربية مكة، ١٩٨٩
- المبادئ التربوية في كتب العلم من الصحاح الخمسة، عبد الله بن هذيل، ماجستير، تربية المدينة المنورة، ١٩٩٠
- العقيدة في السور المكية وتوجيهاتها التربوية، عبد الحميد عبد المجيد، تربية أم القرى، ماجستير، ١٩٩٠
- التربية الأخلاقية في الآيات المكية والمدنية، عدنان عبد الرحمن، ماجستير، تربية أم القرى، ١٩٩١

أما في الأردن، فنجد رسائل مثل:

- تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، ماجستير، تربية الأردنية، ١٩٧٦
- تربية المعوقين في القرآن الكريم والحديث الشريف، ماجستير، تربية اليرموك، ١٩٨٩
- الأحاديث الواردة في الأطفال، نضال محمد العبادى، ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردنية، ١٩٩٠
- المنهج النبوي الشريف في تربية الجوانب الخلقية والنفسية والعقلية، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩١
- الأحاديث والآثار الواردة في رعاية المصابين "المعوقين، سائد أحمد الضمور، ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردنية، ١٩٩٢
- الصلة بالله تعالى وأثرها في تربية النفس، محمد تيسير العلى، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٢
- الفكر التربوي عند الإمام أحمد بن حنبل، ختام محمود القرعان، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٣

- القيم التربوية التي تضمنها السؤال في القرآن الكريم، على سعيد شومان، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٣
- وسائل اكتساب المعرفة في القرآن الكريم ودلالاتها التربوية، عبد الكريم عبد الرحمن على، ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردنية، ١٩٩٤
- الجوانب التعليمية في كتاب العلم من صحيح الإمام البخاري وشروح الحافظ ابن حجر العسقلاني، إبراهيم محمد الطوالبة، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٥
- العلاقة بين القلب والعمليات العقلية في ضوء القرآن الكريم، صالح سلامة بركات، ماجستير، تربية اليرموك، ١٩٩٥
- مجالس النبي صلى الله عليه وسلم في العهد النبوي، عبد الرحمن إبراهيم الضامرى، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٥
- الإدارة الموقفية في سياق القرآن الكريم، عبد الرحمن محمد العمري، ماجستير، تربية اليرموك، ١٩٩٥
- منهج الرسول صلى الله عليه وسلم التربوي في معالجة المواقف التي أشكلت على الصحابة في الغزوات، موسى إبراهيم المفلح، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٥
- الغرائز من منظور قرآني، محمد أحمد الجمل، ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردنية، ١٩٩٦
- المضامين التربوية للدعاء في القرآن الكريم والسنة الشريفة، علا محمود علاونة، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٦
- المضامين التربوية للمرأة المسلمة في القرآن، الكريم، لينا أحمد ملحم، شريعة اليرموك، ١٩٩٦
- جوانب الفكر والتفكر في القرآن الكريم، محمود محمد الهيشان، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٦
- المضامين التربوية لفريضة الصيام في القرآن الكريم وكتب الصوم من صحيح البخاري، انتصار غازي مصطفى، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٧
- النفس الإنسانية في القرآن الكريم، محمد يوسف سليمان، ماجستير، كلية الدراسات الفقهية والقانونية، آل البيت، ١٩٩٧
- الجوانب التربوية في كتاب العيال لابن أبى الدنيا، رحاب حسين حمديات، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٨

- المبادئ التربوية في القصص القرآني، دراسة تحليلية، شاهر ذيب إشريخ، ماجستير، آداب وعلوم آل البيت، ١٩٩٩
- جوانب تربوية في تعامل الرسول صلى الله عليه وسلم مع زوجاته، عبد الحليم بن عبد القادر الماليزي، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٩
- الحوار النبوي في العهد المدني، فراس محمد الربابعة، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٩
- الأحاديث النبوية الواردة في رعاية الشباب، فيصل محمد العمري، ماجستير، كلية الدراسات الفقهية والقانونية، آل البيت، ١٩٩٩
- الجوانب التربوية في الهجرة النبوية إلى المدينة المنورة، لينا عبد الله الزغبى، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٩
- قاعدة سد الذرائع وآثارها التربوية في الجانب العقدي، مروان محمد شريف، ماجستير، شريعة اليرموك، ١٩٩٩

وفى النهاية يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

أولا، أن ما أثبتناه كما قلنا، إنما هو على سبيل التمثيل وليس على سبيل الحصر، بما توافر لدينا من قوائم صدرت من جامعات أو مراكز علمية.

ثانيا، أن قائمتين من هذه القوائم الثلاث التي اعتمدنا عليها وقفت عند أوائل التسعينيات، ولم يتوافر لنا ما هو أحدث من ذلك.

ثالثا، أننا حرصنا على الاقتصار على الرسائل الأصولية، أو الأقرب إلى ذلك، وهناك كم كبير، تم من زوايا أخرى.

رابعا، أن المشكلة الكبرى في رسائل التربية الإسلامية ترجع في جانب منها إلى الإشراف، الذي يعكس المشكلة التي أشرنا إليها من قبل، حيث قد يكون المشرف أستاذا كبيرا في التربية، لكن لم يسبق له الاشتغال بالعلوم الإسلامية، في حدود علمنا بعدد من هذه الشخصيات، أو قد يكون أستاذا كبيرا في العلوم الدينية لكنه ليس كذلك بالنسبة للعلوم التربوية والنفسية، وهذا وذاك لابد، من غير شك، أن ينعكس على مستوى التوجيه والإرشاد للباحثين في هذا المجال.

خامسا، وهناك تكرار واضح، وخاصة في السنوات السابقة، نظرا لأن جامعاتنا وباحثينا لم يكونوا على دراية بما يجرى في سائر الجامعات من بحوث ودراسات، وهو الأمر الذي أصبح يتغير تدريجيا، ويوجب الإسراع في أن يكون هناك اتصال معلوماتي بين

الجامعات العربية والإسلامية، وخاصة بين الكليات المتناظرة، فلسنا على درجة من الترف العلمي والمعرفي ما يتيح لنا تكرار البحوث والدراسات.

مراجـــــع

١ - أحمد رجب الأسمر: فلسفة التربية الإسلامية، عمان، دار الفرقان، ١٩٩٧

٢ - آمال حمزة المرزوقي: النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي، جدة، تهامة، ١٩٨٢

٣ - سعيد إسماعيل على وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨١

٤ - أمينة أحمد حسن: نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها في عهد الرسول عليه الصلاة والسلام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٥

٥ - سعيد إسماعيل على: أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٥

٦ - فتحي حسن ملكاوي: بحوث المؤتمر التربوي (نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة)، عمان، الأردن، ١٩٩١، جزءان

٧ - عبد الرحمن النقيب: دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٣

٨ - عبد الفتاح أحمد فؤاد: في الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٣

٩ - على خليل مصطفى أبو العينين: فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠

١٠- ـــــــــــــــ: أهداف التربية الإسلامية، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبي، ١٩٨٧

١١- ـــــــــــــــ: القيم الإسلامية والتربية، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبي، ١٩٨٨

١٢- عمر محمد التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس (ليبيا)، المنشأة العامة للنشر، ١٩٨٣، ط٤

١٣- ماجد زكى الجلاد: التربية الإسلامية في الأردن، عمان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠

١٤- ماجد عرسان الكيلاني: أهداف التربية الإسلامية، المدينة المنورة، دار التراث، ١٩٨٨

١٥- ـــــــــــــ: فلسفة التربية الإسلامية، مكة المكرمة، مكتبة هادى، ١٩٨٨

١٦- محمد جميل خياط: النظرية التربوية في الإسلام، مكة المكرمة، د٠ن، ١٩٨٦

١٧- محمد جواد رضا: الفكر التربوي الإسلامي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠

١٨- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، القاهرة، دار القلم، د٠ن ط٢

١٩- محروس سيد مرسى: التربية والطبيعة الإنسانية، في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٨

٢٠- محمد فاضل الجمالي: نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، تونس، الدار التونسية، ١٩٧٨

٢١- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الفكر التربوي العربي الإسلامي، الأصول والمبادئ، تونس، ١٩٨٧

٢٢- ـــــــــــ: قراءات في التربية الإسلامية، تونس، إدارة التربية، ١٩٨٢

٢٣- نادية جمال الدين: فلسفة التربية عند إخوان الصفا، القاهرة، المركز العربي للصحافة، ١٩٨٣

٢٤- نجم الدين عبد الغفور: ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٨

الفصل الرابع

فلسفة التربية وبناء الأمة

مقدمـــــــة:

إذا كان المولى عز وجل قد قال في كتابه المجيد، لفتا لنظر الإنسان فيمـــا ينبغـــي أن يكون منه موضع تأمل وتفكر واستنباط في سورة الذاريات (**وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُـــوقِنِينَ (٢٠)**)، فقد أعقبها بقوله (**وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ (٢١)**)، تأكيـــدا علـــى أن "الـــذات الإنسانية "لابد أن تكون كذلك موضع تأمل وتفكر وتدبر، لنستنبط من ذلك قـــدرة الخـــالق ووحدانيته، وبالتالي الامتثال لما يأمر والانصراف عما ينهى.

وإذا كان ما وهبه الإنسان من وسائل المعرفة يتحدد بحدود هذين القســـمين "العـــالم "و "الإنسان "مما هو ممكن الوعي به، تاركا "ما وراء "ذلك إلى ما أوحى بـــه الخـــالق إلـــى أنبيائه الكرام، فإن هذا يشير إلى خطأ ما كان يتوجه إليه الفلاسفة والمفكرون من قبل مـــن إجهاد الذهن في محاولة الوصول إلى ما يتصل بالوجود: طبيعته وأصله ومصيره، وغير هذا وذاك من مسائل تقع خارج الإمكان المعرفى.

ومن هنا فقد أصبح سعى الفلسفة في عصرنا الحاضر هو هذا الإنســـان نفســـه، فـــردا وجماعة، لا من حيث الجزئيات والتفصيلات، فهذه مما تتناوله علوم الإنسان والمجتمـــع، ولكن من حيث "نهجه "في التفكير وفى الحياة، سواء من خلال التفكر في واقعه وهمومـــه، أو من خلال استشراف طموحاته ومستقبله.

وفى تصورنا أن فلسفة التربية، لكي تسهم في بناء الأمة، يلزم أن تنفتح على آفاق وتتسم بخصائص، وتقوم بأدوار، نقترحها في النقاط التالية، موقنين بطبيعة الحال أنها لا تشكل تصورا نهائيا، فالفلسفة لا تعرف مثل هذا النهج الذي يكون تاما ونهائيا، وإنما هو تصور مفتوح، لعله يكون موضع مناقشات وحوارات تكسبه نضجا أكثر وقدرة لفلسفة التربية الإسلامية على الانخراط في عملية البناء الحضارى.

١ - تجذير المرجعية الإسلامية:

عندما تحتقن المواقف التي تمر بها الأمة وتتكاثر عليها وأمامها المشكلات .. ترى غيرها يواصل قفزاته إلى أمام، وهى أحيانا ما تظل مكانها لا تبرحه، وأحيانا أخرى تجد خطوها لا يعينها على تجاوز الفجوة، بل وأحيانا أخرى ما ترى وكأن خطوها قد دفع بها إلى خلف ...عندما تجد الأمة نفسها في هذا الحال، لابد وأن يقدح علماؤها ومصلحوها وزعماؤها زناد فكرهم عن حقيقة الأزمة، بحثا عن (الطريق) الكفيل الذي به يمكن أن يعينها على تجاوز أزماتها ومواجهتها بكل قوة واقتدار، ثم لا يقف بها عند هذا الحد، بل يساعدها كذلك على أن تصل إلى ما يبوئها مكانة مرموقة بين الأمم، وبالنسبة للأمة الإسلامية، فمكانتها لا ينبغي أن تقف عند حد أن تكون مرموقة، بل لابد أن تحقق وصف الخالق للأمة الإسلامية لها بأنه "خير أمة أخرجت للناس "، ومثل هذا الوصف ليس وصفا لحالة موروثة بالفطرة، تتسلمه جاهزا، وإنما هو استحقاق مكتسب، لا يجئ إلا نتيجة مجاهدة واجتهاد، ونتيجة مكابدة وكد، ونتيجة مثابرة ومصابرة .

وقد يبدو من المفارقات أن نطالب بتوجيه التربية توجيها إسلاميا في ديار العرب والمسلمين، ولكن تزول الدهشة، حين نعلم أن معظم هذه الديار في القرن الأخير قد ابتعدت عن تطبيق شرع الله لسبب أو لآخر، فأصابها الضعف والوهن والهوان، وأصاب نظام التربية والتعليم فيها ما أصاب الأمة نفسها من تمزق وضياع، من عوامله يمكن الإشارة إلى ما يلي (محمد سعيد البوطي، أزمة المعرفة، ج١، ص ٦٠):

- أن جميع الأقطار الإسلامية عانت لفترة طويلة من التخلف، منذ بدء توقف الحضارة الإسلامية عن دورها القيادي في الإنتاج الحضاري، بعد الغزوين المغولي والصليبي خاصة .

- أن الفترة التي سبقت عصر الاستعمار الحديث كانت فترة خمول حضاري وثقافي في العالم الإسلامي، وإن النشاط الثقافي والعلمي كان قاصرا على الشروح والتقليد والتكرار فقط .
- أن أقطار العالم الإسلامي بدأت تقع منذ أواخر القرن الثامن عشر تحت سيطرة ونفوذ الدول الأوربية المستعمرة .
- لقد قامت محاولات إسلامية للتحرر من الاستعمار، وإعادة الأمة الإسلامية أمة واحدة متحررة، لكن القوى الاستعمارية حرصت كل الحرص، منذ البدء، وحتى الآن، على التصدي لهذه الحركات وإفشالها بكل الوسائل والإمكانات، التي تتغير وتتبدل وفقا لتبدل الزمان وتغير الظروف.
- أن الحركات الاستقلالية في جميع الأقطار الإسلامية قامت على أسس قومية وإقليمية ضيقة محدودة، وظهرت في كل قطر قيادات تؤمن بالواقع الانفصالي عن الأمة الإسلامية، وبرزت إلى الوجود كيانات سياسية حددت لها معالم جغرافية تطورت مع بداية عهد الاستقلال ليصبح كل منها دولة ذات كيان اجتماعي واقتصادي مستقل (المرجع السابق، ص ٦١) .

ولقد أدى انتشار الجهل والخرافات والأمية بين المسلمين نتيجة مثل هذه العوامل المشار إليها إلى دفع المسلم العادي إلى النكوص والركون إلى الإيمان الشكلي والتقليد الأعمى، والتقيد بالتفسير الحرفي لدعاة الخرافة مما أوجد في نفسه قدرا كبيرا من الضعف والعجز عن مقاومة التحديات والتأثيرات الخارجية . وعندما داهمه العالم الحديث أدى ضعفه العسكري والسياسي والاقتصادي إلى خوفه وارتباكه، وتحت تأثير هذه الصدمة سعى إلى حلول وسطية لإصلاح حاله اعتقادا منه أنها العصا السحرية التي ستعيد إليه بسرعة كل ما أضاعه وفاته . وهكذا لجأ دون وعى أو إدراك بالنسبة للجمهرة الكبرى إلى حد كبير، وبقدر من الوعي والإدراك بالنسبة لبعض من يسمون نخبا ثقافية انبهرت بالنموذج الحضاري الغربي، إلى اعتماد الوسائل والأفكار الغربية بعد أن سيقت له مبررات وزيفت له حجج وأسانيد، وبعد أن زين له مستشاروه الغربيون، أو مستشاروه المحليون غربيو التفكير، محاولة تقليدها. أما في المناطق الخاضعة للإدارة الاستعمارية فقد فرض النهج الغربي، وقام أولو الأمر فيه بالترويج له وتشجيعه بكل ما توافر لديهم من وسائل (المعهد العالمي، إسلامية المعرفة، ص ٢٨) .

وهكذا نشأ نظام تعليمي لا ديني يلقن القيم والمفاهيم بالأساليب الغربية، وسرعان ما أخذ يغرق المجتمع الإسلامي بأجيال من الخريجين من حملة الدرجات العلمية الذين قد يحملون علما في تخصصاتهم، ولكنهم – بكل الأسى والأسف - غالبا ما يكونون على قدر كبير من الجهل بأمور دينهم وتراثهم الإسلامي، وزاد في عدم ثقة هؤلاء الخريجين بالعلماء المسلمين حماة التراث الإسلامي وحملته ما كان عليه كثير من هؤلاء من حرفية وتشبث بالموروث، جملة وتفصيلا، ودون تمييز بين ما لا يجوز تجاوزه من أحكام الكتاب والسنة، وبين ما وسع الله فيه من فقه الرجال وآرائهم.

ومن المهم للغاية أن ننبه على أمور ثلاثة قبل أن نمضي في هذه القضية قدما:

أولها، أننا إذ نصف المرجعية التي ننشد البناء عليها التوقف "بالإسلامية "، فليس يعني هذا أن هذه المرجعية تبنى على رؤية لا يوجد غيرها، إذ يظل الأمر محصورا في الاجتهاد الخاص بالكاتب، وفق ما تيسر له من قدرة عقلية وإمكانات معرفية، ومن ثم فهو يتحمل ما قد يراه فيها آخرون من أوجه قصور، ولا ينسب لنفسه فضل ما قد يدركه بعض آخر فيها من أوجه كمال ودقة وإحاطة وشمول.

ثانيها، أننا لا نستغرق في حديث "تاريخي "، على الرغم من أن "النظر التاريخي "ليس تهمة يُدافع عنها، بل هي مما ينطبق عليه قول القائل: "شرف لا ندعيه، وتهمة لا ننكرها "!! وغاية ما نود أن ننبه عليه أننا عندما نقدم رؤية مستمدة بالدرجة الأولى من القرآن الكريم، وإلى حد ما تستند إلى شواهد من السنة النبوية، فلا نكون إزاء "تاريخ "وإنما إزاء ما يتجاوز التاريخ، حيث هو متصل بما هو ثابت، منذ أن نزل به الوحي وإلى أن يشاء الله.

ثالثها، أن أحد مظاهر قيمة النموذج المعرفي تكمن في "تشغيله "...فى حركة سعيه على الأرض، مواكبا واقعة نزوله، وواقعة تدوينه على صفحات الورق، والجهد المبذول في حفظه في الصدور والعقول.

وهكذا نجد أنه عندما شرفت الإنسانية بالرسالة الإسلامية، وجد المسلمون في القرآن الكريم والسنة النبوية نموذجا متكاملا لله والكون والحياة والإنسان لا ينبغي أن يظل حبيس صفحات المصحف ومدونات الأحاديث النبوية، وإنما كان من الضروري أن تتم له ترجمة سلوكية في أفعال الناس ومعاملاتهم وتصوراتهم ومهاراتهم ومنظومة القيم الحاكمة لما يقولون ولما يعلمون، وعبر رسول الله صلى الله عليه وسلم عن تلك العروة الوثقى بين التصور الإسلامي الكلى الجامع وبين عملية التربية بقوله (الدين المعاملة)، فكأن هذه الجملة المكونة فقط من كلمتين، ترادف بين "الدين "وبين "المعاملة "، فوفقا لما تكون "المعاملة "عليه يكون "الدين "، والمعاملة هي "سلوك "مبنى على تصور وعقيدة، وإن

شئت أن تبحث عن جوهر التربية، فسوف تجد أنها عملية "بناء سلوك "، يهتـــدي بنظـــر وفكر.

وتجئ الإشارات القرآنية بصورة تلفت النظر إلى التأكيد على أهمية هذا الرابط الكلـــي الجامع بين مفردات الكون والحياة فيما نعتبره "منظومة فكرية "، بحيـــث يكـــون موجهـــا للحياة، أما إذا كان انفصال وتغير فقد وصفه المولى بقوله (**كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ (٣)**) سورة الصف، وهو ما أكدته السنة النبوية الشريفة من خلال قوله صـــلى الله عليه وسلم في تعريفه للإيمان بأنه ما وقر في القلب وصدقه العمل.

والله سبحانه وتعالى ينبه إلى أن المحاسبة تكون لما وقر في القلب من إيمـــان صـــادق ومعرفة يقينية، حتى إذا هفا الإنسان وأخطأ بغير قصد في كلام جرى على لسانه، فقال (**لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ وَاللَّهُ غَفُـــورٌ حَلِـــيمٌ (٢٢٥)**) سورة البقرة.

وفى سورة الفاتحة التي يُطالب المسلم بقراءتها عند بدأ كل ركعة من كل صلاة، يوميا، يردد هذا الدعاء العظيم (**اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ (٥) صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ (٦) غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ (٧)**)، فماذا يكون هذا (الصراط المستقيم) العاصم لسالكه من التردي في مهاوي الانحراف والتخبط إن لم يكن هو نفسه ذلك النموذج الرباني لما يجـــب أن يكون عليه الإنسان من إيمان بالله، وحده لا شريك له، الخالق، الـــذي لا أول لـــه ولا آخر، والذي لا تأخذه سنة ولا نوم، وهو النموذج الذي يحكم نظراته وسلوكه فـــي حياتـــه وعلاقاته.

وسبحانه وتعالى هو القائل في محكم تنزيله (**ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَـــا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ (١٨)**) سورة الجاثية، وإذا كان مفهوم "الشريعة "قد يعنـــي عند كثيرين مسائل تتصل بما ينظم المعاملات، فإن مفهومها الأشمل هو ما يكاد يتطـــابق مع ما نسميه أحيانا "بالنموذج الديني الإسلامي "، تعبيرا عن الرؤية العقيدية الكلية العامـــة التي تضم جوانبها الاعتقادية الفكرية، وجوانبها العملية.

والمستقرئ للحضارة الإسلامية، يمكن أن يلمس بسهولة ويسر كيف أن التطور الفكري في التعليم سار مسيرة منطقية، حيث بدأ بعملية اســـتيعاب واســـعة ومتعمقـــة للمنظومـــة المعرفية الإسلامية القائمة في كل من القرآن الكريم والســـنة النبويـــة، ومنهمـــا تفرعـــت موسوعة ضخمة من علوم القرآن والحديث.

والنموذج الإسلامي هو أفضل ما يمكن للإنسان أن يتبع ويسلك في هذه الحياة، ذلك لأنه رباني المصدر، ومن هنا يجئ قوله سبحانه (وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ (٣٣)) سورة فصلت، مع ملاحظة كيف نبهت الآية القرآنية على أن المسألة لا ينبغي أن تقف عند حد الدعوة القولية، بل لابد أن يقترن بها التطبيق والعمل، لا أي عمل وإنما هو العمل الذي كثيرا ما وصفه الله سبحانه "بالصالح "تعبيرا عن العمل الذي يطابق منهج الله وصراطه المستقيم.

ويقترن بهذه الآية، آية أخرى مشابهة يقول فيها سبحانه (وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ وَاتَّبَعَ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَاتَّخَذَ اللَّهُ إِبْرَاهِيمَ خَلِيلًا (١٢٥)) سورة النساء.

ومهما اجتهد هذا وذاك، فما من مخلوق بقادر على أن يقرب صنيع الخالق (وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا (٣٣)) سورة الفرقان.

ويبشر المولى عز وجل كل من يتبع نهجه سبحانه وتعالى بالأجر العظيم والتوفيق الكبير (بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ (١١٢)) سورة البقرة ويقول: (وَمَنْ يُسْلِمْ وَجْهَهُ إِلَى اللَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى وَإِلَى اللَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ (٢٢)) سورة لقمان.

وعندما يأمر سبحانه المسلمين بالتمسك بحبل الله، فهو إنما يأمرهم بإتباع هذا النموذج الكلى الشامل، فمثله بالنسبة للناس كمثل "الحبل "الذي يربط من متفرقات ويجمع بين متناثرات، فيجئ قوله سبحانه (وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنْتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا... (١٠٣)) سورة آل عمران.

وهكذا نجد أن المنهاج التربوي الكفيل حقا بالنهوض الحضاري للأمة لابد أن يكون نابعا بالدرجة الأولى من الإسلام عقيدة وشريعة، ذلك أن الخروج من أزمة التخلف الذي تعيشه المجتمعات الإسلامية لا يمكن أن يتحقق بأدوات حضارية مقطوعة الصلة بالإسلام وحضارته وثقافته ونظامه القيمي، ومهما بدا لبعض المحللين والمؤرخين والمصلحين من وجود "أدوات للنهضة "مستقلة تماما عن روح الحضارات المتميزة فإن الحقيقة التاريخية تؤكد أن التفاعل مع هذه الأدوات والاستجابة لتأثيرها لا يكتملان أبدا في إطار الشعور "بالغربة عنها"، وهو شعور يضيع الثقة بالنفس، ويزرع الاعتقاد بالعجز.

إن الدعوة إلى الأخذ من ثقافة الآخرين، مهما بدت مبررة ومقنعة، فإنها تظل محملة بخطرين كبيرين: أولهما، أن تتحول الاستجابة لها إلى استجابة مطلقة، تأخذ مع "الأدوات الحضارية "، "قيما حضارية "، ومع الأساليب التقنية أساليب حياة ومعيشة، ونظما للعلاقات الإنسانية، أي تحمل مع "أدوات النهضة "أدوات للانتكاس في ميادين أخرى، وتنتقل إلى البيئة المحلية مع أسباب التقدم، أمراض التقدم وأعراض الأزمة المصاحبة له. أما الخطر الآخر، فهو خطر الاستجابة الناقصة نتيجة المقاومة الداخلية والباطنية الناشئة من الإحساس بالخطر، والشعور بالغربة إزاء "أدوات التقدم "المستعارة. إن الشعوب في مراحل ضعفها، وإحساسها بأخطار الغزو الثقافي والسياسي، تميل – بتلقائية غريزية – إلى الانغلاق على نفسها، وإغلاق النوافذ في وجه التيارات الوافدة، وتثبيت أقدامها في أرضها المحلية خوفا من أن تقتلعها العواصف القادمة.

لهذا فإن استخراج أدوات النهضة، وشروط التقدم، يغدو المسلك الأمثل، إن لم يكن الطريق الوحيد الفعال، لمتابعة مسيرة التقدم متابعة لا يتهددها خطر الاندفاع الذي ينخلع أصحابه من ذاتهم. ولا خطر الرفض والتحفظ ومقاومة "الأدوات الجديدة "لأنها وافدة وغريبة، وتحمل في طياتها مداخل متعددة للتبعية، وفقدان الاستقلال وضياع الهوية.

إن المجتمع والقيادة التربوية ليسا أمرا مجردا ومطلقا، وكل أمة لها وضع خاص مرتبط بظروفها الاجتماعية الواقعية، ومرحلتها التاريخية وروحها الاجتماعية ونوع ثقافتها، ومن ثم فإن المربى، على خلاف الطبيب، أو عالم الطبيعة، أو الفيلسوف، لا يستطيع أن يكون مربيا بتعلم المبادئ التربوية والمدرسية العامة ومعرفة القضايا التي كانت تقدمية وبناءة في أرضية خاصة، لأن المربين هم الذين يواصلون العمل الذي تعهد به الرسل في التاريخ، والآية القرآنية الكريمة التي يقول فيها سبحانه (**وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ (٤)**) سورة إبراهيم، تعنى أن من تعهد بإيقاظ الناس وتربيتهم، عليه أن يتحدث إليهم بلغتهم.

فالمقصود أن الرسل لم يكونوا مثل مربينا يجلسون معا ويتعاملون مع الكلمات الفلسفية والعلمية جدا، بينما لا يملكون الجرأة على اقتحام مواطن التجمعات الشعبية الكادحة للاقتراب من همومها. إن اللسان المقصود هو ثقافة قوم ما وروحهم وعواطفهم وحاجاتهم وآلامهم ومتاعبهم وأمانيهم والجو الفكري والروحي والقومي عندهم.

ومؤدى هذا كله أن لكل حضارة ما أصبح يعرف "بالنموذج المعرفي "أو "النظام العرفي "، فكل إنسان، شاء أم أبى، يستخدم نماذج معرفية تحوى مسلمات كلية ونهائية،

وذلك في أبسط عمليات الإدراك بوعي أو بدون وعى منه، وقد شبه استخدام النماذج باستخدام قواعد النحو أو قواعد الهندسة، فحينما يتحدث الإنسان لغته، وحينما يبنى بيتا (وبخاصة في المجتمعات التقليدية)، فإنه يستخدم قواعد النحو والهندسة دون معرفة سابقة٠

ومن هنا فإن المطلوب أن يكون الإسلام هو منطلق العلوم التي يتم تعليمها في معاهد التعليم ومنهاجها في العمل، وهى في ذلك بحاجة إلى أن تعتمد على فهم أصيل للإسلام، ومعاصر في الوقت نفسه: أصيل بمعنى أن أصوله تستمد من القرآن والسنة الصحيحة وتلتزم بهما وحدهما مستأنسة بما عداهما، ومعاصر من حيث استشرافه تطبيقات معاصرة لتلك الأصول تلبى الحاجات الحقيقية للأجيال المعاصرة ولا تنكفئ عقليا ونفسيا على مشاكل وحاجات أمم قد خلت (لها ما كسبت ولكم ما كسبتم) سورة البقرة، الآية ١٣٤٠

وإسلامية المعرفة التي نؤكد عليها هنا هي المذهب الذي يقيم المعرفة الإنسانية على ساقين اثنتين: "الوحي "– وعلومه – و "الكون "– وعلومه -، وليس على ساق واحدة هي "الوجود "، ولذلك كان تميز هذا المذهب في المعرفة، أيضا باعتماد كل من المصدرين، وليس فقط، اعتماد الحواس – وتجاربها – لأنها إن نهضت بمهام الإدراك لحقائق "الوجود "و "عالم الشهادة "، فلن تفي بإدراك حقائق وتصورات "كتاب الوحي "و "عالم الغيب "٠

وإذا كانت المعارف والعلوم منها ما هو "إلهي – شرعي "، ومنها ما هو: بشرى٠٠ومدنى٠٠وحضارى٠٠ودنيوى "، فإن هذا التقسيم لا يعنى "الفصل "التام بين "الإلهي – الشرعي "، وبين "البشرى – المدني "، وإنما يعنى "التمييز "فقط بين العلوم والمعارف التي "موضوعها: الوحي – القرآن – وبيانه – السنة "، فهي إسلامية الموضوع والمصدر والمنطلقات والمقاصد والغايات، وفيها من "المدني ": اجتهادات المجتهدين وفقه الفقهاء في فهم الوحي وبيانه، وبذلهم الوسع واستفراغهم الجهد في استنباط الجزئيات من الكليات، وفى "تقعيد "ذلك علوما لها هندسة العلوم٠

وعملية التأصيل لابد أن تقوم على أساس الوعي بالتمييز بين جانبين: أولهما، هو الإطار الفلسفي العام الحاكم للنظر العلمي، فما من حركة نهضة، وما من حركة علم إلا وهى محكومة بمنطق معرفي فلسفي عام، هو الذي يعطى الحضارة تميزها ويجعلنا نقول بأن هذه حضارة هندية مثلا، وتلك حضارة إسلامية، هذه حضارة يونانية،٠٠ وهكذا٠

ثاني الأمرين، هو المحتوى المعرفي للأنساق المعرفة المختلفة: فيزياء، كيمياء، طب، اقتصاد٠٠وهكذا، في مثل هذا الجانب لا نجد اختلافات بين الأمم والشعوب، إلا بمقدار درجة التقدم العلمي بحكم التطور٠

٢ - رشد التعامل مع الماضي:

للتاريخ مكانة خاصة في عالم الفلسفة بصفة عامة٠ صحيح أن لكل نسق معرفي تاريخ يجب على المهتمين بهذا النسق الوعي به حتى يمكن البناء عليه، لكن البعض يكاد يرادف بين الفلسفة وتاريخها، فإذا طبقنا الأمر على فلسفة التربية، فلربما نجد عددا غير قليل من الباحثين والكتاب عندما يتناولون هذا الميدان لا نستبعد أبدا أن يبدءوا بما قدمه فلاسفة اليونان من آراء ومواقف من قضايا التربية مثل سقراط وأفلاطون وأرسطو، وبعد ذلك ينتقلون إلى العصور الإسلامية، فالعصور الوسطى الأوربية، فعصر النهضة، فالعصر الحديث وهكذا، وبذلك قد يختلط الأمر على البعض فيجد نفسه يكتب تاريخا للفكر التربوي وليس فلسفة للتربية٠

ونحن نبادر هنا بإثبات وجهة نظرنا بأنه، مع الإقرار بالتواصل بين حلقات التطور الفكري التربوي، فيمكن وضع حد، لا نقول "يفصل "بقدر ما "يمايز "بين المجالين، ففلسفة التربية تتعلق أكثر بالآراء والأفكار الحديثة والمعاصرة، مع النظر بعين الاعتبار إلى أن حدود "الحديث "و "المعاصر "متحركة بحكم التطور الزمني إلى أمام، وعلى سبيل المثال، ففي فترة سابقة كان ينظر إلى المعاصر بأنه ما جرى بعد الحرب العالمية الثانية، لكن، هل يجوز هذا الآن، وقد مر عليها أكثر من نصف قرن ؟ ويشيع لدى كثيرين أن العصر الحديث يبدأ من القرن السادس عشر٠

لكننا من ناحية أخرى، يجب أن نمايز بين التقسيمات التي تجرى على الأحداث والتحولات السياسية والاقتصادية الكبرى وبين مجالنا الحالي، ومن ثم فنحن نقترح أن تكون حدود "الحديث "من بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، وأن تكون حدود المعاصر، هي الربع قرن الأخير، وهو تقسيم "اتفاقي "أو "افتراضي "، لا يلزم أحدا بطبيعة الحال٠

لكننا في مجال التربية الإسلامية بصفة خاصة يكاد ذهن القارئ ينصرف بدرجة كبيرة إلى "الماضي "، فإذا أشار أحد إلى "فلسفة التربية الإسلامية "، ربما أسرع تفكيره إلى عدد من علماء التربية المسلمين، مثل الغزالي، وابن سينا، وابن جماعة، والزرنوجى وابن قيم الجوزية، وابن الجوزي،وغيرهم٠

وإذا كان من غير العسير في فلسفة التربية العامة أن نشير إلى هذا وذاك من فلاسفة تربية محدثين ومعاصرين، فهل يمكن لنا أن نجد نفس اليسر في مجال فلسفة التربية الإسلامية ؟

هنا نعود إلى تلك التفرقة التي نحرص على إبرازها دائما، وهي أن الأمر إذا كان متعلقا بجهود علماء ومفكرين، فمن الجائز أن نجد صعوبة بالفعل نظرا لظروف تاريخية أشرنا أحيانا إلى بعضها من حيث ما حدث للعقل التربوي الإسلامي من جمود وتوقف عبر قرون طويلة.

لكن الأمر بالنسبة إلينا يتعلق بدرجة أساسية بمصدري الإسلام، وهما القرآن الكريم والسنة النبوية، فهما يتجاوزان الزمان والمكان، وإن كان من الضروري الإقرار بأن مسيرة "الاجتهاد التربوي"، اعتمادا على هذين المصدرين، كان قد أصابها أيضا الجمود والتخلف.

إن هذا يشير لنا بأن نتجه إلى "التاريخ "لنستوعب ما حدث فيه وما شهده من "اجتهادات "فكرية تربوية مستندة إلى القرآن والسنة، حتى يمكن أن نبث الحياة في العقل التربوي الإسلامي فيواصل اشتباكه مع هموم الحاضر، ويستشرف تطلعات المستقبل.

وهنا قد نجد أنفسنا نقع في سلبيات وقع فيها البعض مع الأسف، فبدلا من أن نقوم "باستدعاء "الموروث لنفيد منه في حياتنا المعاصرة والمستقبلة، نجد هناك من يقعون في أسر التاريخ، فينسحبون إليه، وكأن كل ما مضى هو بالضرورة حسن وعظيم !!

وهكذا يجئ هذا الدور النقدي التحليلي لفلسفة التربية الإسلامية المعاصرة وهى تتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي، فكيف يتم هذا ؟

أ - لعل الخطوة الأولى التي تفرض نفسها هنا هي اصطناع المنهجية العلمية في التعامل البحثي مع التراث، ولسنا هنا في مجال يسمح لنا بتفصيل مثل هذه المنهجية، فأصولها وقواعدها وأسسها مبثوثة في العديد من المراجع المتخصصة، وغاية ما نود أن نؤكد عليه في النقطة الحالية هو أن الأمر لم يعد يحتمل السير العشوائي، وإلا ظللنا ندور في طريق دائري لا يخطو بنا إلى أمام، وهو الأمر الذي غلب على الكثير من خطواتنا السابقة، وأساء إلى الموروث التربوي نفسه، إذ ترك الأمر للنزعات الشخصية، والخطوات غير المحسوبة، فغلبت اللفظية، وتحكم أسلوب الوعظ والإرشاد الذي يصبح عديم الجدوى ما دام في غير موضعه، وترسخت نزعات غرور كاذب اعتمادا على ماض مجيد، بينما نعيش مظاهر ومعطيات انهزام محيط في واقع أليم !

ب - الوعي بأن الفكر يخضع في ظهوره وفى تطوره إلى السنة الإلهية نفسها التي تحكم ظهور ونمو مختلف الكائنات الحية، لأنه هو نفسه (أي الفكر) نتاج أشرف وأعقد وأعظم الكائنات الحية: الإنسان. ولو نظرنا إلى أبسط الكائنات الحية، إلى النبات مثلا، فسوف نجد أنه لا يظهر إلا في ضوء معطيات البذور التي أنبتته بخصائصها المعروفة، ويتحدد بنوع التربة التي ينبت فيها، ولا يستمر إلا في مناخ بعينه، فضلا عن نوعية الغذاء الذي يتغذى به.

كذلك الفكر، هو نبت بيئة ثقافية لها خصائصها ومحدداتها وعوامل انحدارها، حتى وهو ينسب عادة إلى هذا الفرد وذاك من المفكرين والباحثين، يحمل خصائصه التي ينفرد بها عن غيره، إلا أنه يظل منتميا إلى سياق حضاري يمده بمقومات الوجود، ويغذيه بعوامل النمو، قوة أو ضعفا، وهو ما نعبر عنه بأن لكل فكر أبعاده الزمانية والمكانية. ومن ثم فإننا عندما نتوقف أمام فكرة تربوية ما مما هو موروث، يجب أن نضعها في سياقها المجتمعي الحضاري، ذلك أن مثل هذا، فضلا عن أنه يتيح فرصة أكبر للفهم والتفسير، فهو يعتبر أمرا ذا قوة حاسمة فيما نأخذ وفيما نترك من الموروث، فقد يكون الخطاب نتاج فترة ضعف وتخلف، مما انعكس على نوعيته وتوجهاته، فيصبح من المؤكد أنه غير مرغوب فيه في حاضرنا، فضلا عن مستقبلنا.

ومن الملفت حقا للنظر تلك العبارات التي تشير إلى عبقرية ابن خلدون، فهو يعبر عن هذا الذي نقول في مقدمته (طبعة دار الشعب بالقاهرة، ص ٥٧٠) بعبارات دالة:

"حقيقة التاريخ أنه خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش والتأنس والعصبيات، وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من الملك والدول ومراتبها وما ينتحله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع، وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعته من الأحوال ".

ج - ولعل من أبرز الأخطاء التي تشيع في التعامل مع الموروث هو اعتباره من الناحية الزمنية كتلة واحدة، وهو خطأ يترتب على ما يكون من قصور في النظر إلى السياق المجتمعي لحركة الخطاب التربوي، فما توافر لدينا من موروث تربوي هو نتاج قرون عدة قد لا تقل عن سبعة قرون، وعلى مساحة تمتد من بلاد المغرب والأندلس على شاطئ الأطلنطي إلى تخوم الهند والصين، وشمالا من وسط أوربا وجمهوريات آسيا الوسطى، إلى وسط إفريقية، ووفقا لسنن التطور، يستحيل افتراض التماثل التام بين مكونات هذا الكم

الكبير من الإنتاج الفكري التربوى.

صحيح أن الجميع على وجه التقريب قد سعى إلى أن يستقى ما يكتب وما يقـول مـن مصدري الإسلام الأساسيين: القرآن الكريم والسنة النبوية، وصحيح أن الحدود بين البلدان العربية والإسلامية لم تكن قائمة، وهذا وذاك مما يوفر فرص التماثل وغيره، لكن الأمـر يظل قائما، وهو الاختلاف بين منطقة وأخرى، وبين زمن وغيره، حتى لقـد أثـر عـن القرافي تأكيده على كل من يفتى ألا يفتى من يسأله الفتوى، إلا وفق العرف السائد في بلـد المفتى، بعد استقراء القرآن والسنة.

إن التعامل مع الموروث التربوي في جملة قرون الحضارة الإسلامية، وجملة البلدان الإسلامية يبعدنا عن النهج العلمي، إذ يوقع الباحث في تعميمات خاطئة، فقد تكون العينـة التي يفحصها لمفكر أو عالم من منطقة تزدهر بأسباب الحضارة والنمو، فيؤكد علـى مـا يترتب على هذا من أحكام، مستنتجا بأن الحضارة الإسلامية قد وعـت كـذا وكـذا مـن الاتجاهات التربوية الجيدة، بينما تكون هناك مناطق أخرى، وربما تكـون هـي الأكثـر مساحة جغرافية، والأطول مساحة زمنية، إلى غير ذلك. وقد يحدث العكس، أي أن تكون العينة من مناطق متخلفة، جامدة، فيكون الحكم على الموروث التربوي ظالما، وهـذا مـا يحدث بالفعل بين الخصوم والأنصار للاستعانة بالموروث، فالخصوم بالفعل يجدون أمثلة وشواهد تؤكد رأيهم، والأنصار يجدون كذلك أمثلة وشواهد في صالحهم.

د - كذلك من أهم القواعد التي ينبغي الالتزام بها في التعامل مع الموروث، أن يتحلى الباحث بروح النقد، فلا تقديس إلا لكلام الله المتضمن في القـرآن الكـريم، والأحاديـث النبوية الشريفة نفسها كثيرا ما خضعت للنقد من حيث التأكد من صـدق صـدورها عـن الرسول صلى الله عليه وسلم، ومن هنا كان قيام علوم الحديث، والتي عرف منهـا علـم الجرح والتعديل الذي قوامه النزعة النقدية.

وما يجعل هذه الخطوة على درجة كبيرة من الأهمية أننا ورثة تقاليد ذات حساسـيات شديدة لأية مراجعات لآراء أو مذاهب تكلمت بها شخصيات كُرست مشروعيتها ومكانتهـا التاريخية في العقول والقلوب والنفوس، وذلك لخطأ سابق تكرس – أيضا – يخلـط بـين الرأي وقائله، حتى كاد البعض ينظر إلى الرأي وكأنه ذات صاحبه، فأي نقد يوجه لـرأى قال به أو تبناه أحد قيادات الرأي أو المذاهب، يعد بمثابة نقد لصاحب الرأي أو المـذهب، فإذا كان "النقد "عندنا قد أخذ معنى السب والهجو، والآراء قد تشخصنت لعوامل تاريخيـة ومعاصرة، فإن ذلك يعيننا على فهم كثير من الأسباب التي تحول بين بعض من لديهم مـا

يقولون والإمساك عن الإفصاح عنه والتصريح به (طه العلواني، ص ٥)

ويفسر علماء النفس جمود كثيرين على التقليد والتمسك بالتقاليد أنه آلية دفاعيـــة ضـــد قلق المسئولية الذاتية، فهي ــ التقاليد ــ بما يسبغ عليها من صـــفات القـــانون الطبيعـــي، تتضمن تبريرا للعجز الذاتي عن الإنسان المقهور، فإذا كان راضخا أو فاشـــلا أو بائســـا، وإذا كان عاجزا عن تحمل تبعة مصيره والنهوض للتحديات التي تطرحها عليـــه علاقـــة القهر وضرورة التحرر منها، فليس الذنب ذنبه، بل هو نظام الحياة الذي قسـم لـــه دوره وحدد له مكانته، فكأن التمسك بالتقاليد يحمى الإنسان المقهور من مشاعر الخزي الـــذاتي، المرتبطة بالمهانة التي تتصف بها مكانته الاجتماعية. وفضلا عن ذلـــك، فـــإن التمســـك بالتقاليد يحمى الإنسان المقهور من مجابهة ذاته، تلك المجابهة التي تقلقه كثيرا، فيتجه إلى الهروب نحو الخارج، أي الذوبان التقليدي والشائع، وانضواء تحت المـــألوف (حجـــازي، ص ١٠٩).

حقا إن اكتساب هذا الحس النقدي وضبط قواعده وتطبيقها بروية واتزان لمن أهم ثمار الثقافة ومن أبرز مميزات الحضارة الناهضة النامية، ولكنها ثمـــرة لا تحصـــل إلا بفعـــل جهود وافرة شاقة تبذل في اقتلاع الأشواك ونسف الصـــخور وتمهيـــد الأرض وحرثهـــا ورعايتها رعاية مستمرة، فإذا قل تقدير مجتمع من المجتمعات لهـــذه الثمـــرة أو ضـــعف اهتمامه بها أو تراخى سعيه في سبيلها، جفت أسرع جفاف وسقطت وضـــاعت وضـــاع معها الكثير من نتاج الحضارة ومفاخر المدنية. هذا ما نراه في سير الأمم المتعاقبة، وفى أدوار الرقى والانحطاط في سيرة الأمة الواحدة، فعندما يكون حس الأمـــة النقـــدي نافـــذا جريئا، ويكون في الوقت نفسه عارفا حدوده، ضابطا ذاته كما يضبط سواه، تتقـــدم الأمـــة في مجالات النهوض وتحقق خيرات ثقافية ومآثر حضارية، ويصبح لها فعلها الإيجـــابي وذكرها الباقى.

هـــ ولقد سبق للفيلسوف الإنجليزي الشهير فرنسيس بيكون أن حـــذر البـــاحثين مـــن الوقوع في براثن مصدرين من مصادر الأوهام التي تميل بالباحث بعيدا عن جادة الحقيقة والحق، أحدهما ما سماه "بأوهام الكهف "، والثاني "أوهام القبيلة "، ذلك أن فـــي الإنســـان ميلا فطريا لأن يتأثر لاإراديا بما يكون عليه من تربية وشخصـــية وميـــول واتجاهـــات، وكذلك أن يتحيز إلى الجماعة أو المذهب الذي ينتمي إليه، فكأنه يضع على عينيه نظـــارة ملونة ترى الأمور بلونها.

إن هذا هو ما يسمى "بالتعصب "و"التحيز "، وهو أخطر ما يكون على عمليـــة البحـــث

العلمي، وخاصة بالنسبة للموروث، وذلك لارتباط الموروث بالتاريخ القومي والوطني، وبالعقيدة الدينية والنزعة المذهبية، سواء بالسلب أو الإيجاب. ونحن هنا لا نتصور إمكان أن "ينخلع "الباحث من مثل هذه المؤثرات، ولكننا ننشد الوعي بتأثيرها، سواء من الباحث نفسه، أو من السامع، أو من القارئ، ومن هنا فإن البعض يرى أن الموضوعية هنا إذا كانت مستحيلة، لكن أضعف الإيمان أن يعلن الكاتب أو المتحدث عن هويته الفكرية حتى يكون القارئ على بينة من توجهات ما يقرأ.

لقد خسر التاريخ الفكري العربي والإسلامي الكثير نتيجة خضوع البعض لهوى النزعات العرقية والمذهبية والسياسية، حتى لقد أدى هذا بالبعض إلى الكذب على رسول الله صلى الله عليه وسلم فعرفنا ما سمى "بالوضع "في الأحاديث، أي اختلاق أحاديث نبوية لتأييد هذا أو ذاك، أو الهجوم على هذا وتجريحه أو ذاك، فما بالنا بما كتب في التربية والتعليم ؟!

و - وإذا كان التجرد من النزعات التعصبية يصور الجانب السلبي، فإن هناك جانبا إيجابيا نتطلبه من الباحث في الموروث التربوي، ويتمثل ذلك في محاولة النفاذ إلى أعماق الأفراد والجماعات في الماضي فيحس أحاسيسهم، ويتلمس أهواءهم، ويختبر ميولهم ورغباتهم وآمالهم وأمانيهم، والظروف التي كانت تحيط بهم، وتأثرهم بهذه الظروف وتأثيرهم فيها، وبذلك يصبح وكأنه واحدا منهم، ينطق بلغتهم، بل بلغاتهم جميعا، لا يلتزم أي فرد منهم أو أية شيعة أو أمة دون سواها، فالماضي حصيلة ميول وإرادات، ومطامع ومعتقدات وتفاعلات حية دائما بين الفرد والجماعة وبين المجتمعات المختلفة

وإذا كان الباحث في الموروث سوف يجد غالبا ما يحب وما يكره، ما يقر وما ينكر، فإن من المهم للغاية أن يثبت هذا وذاك كما تجليا له بالضبط دون أن يجعل لحبه أو كرهه أثرا في هذا الإثبات، أي أن يعيش الماضي ويختبره بنفسه وينطق بروحه دون أن يذوب فيه !

٣ - تجديد العقل التربوي:

هناك فهم للفلسفة من زاوية بعينها يسود لدى البعض، يكاد يفضى إلى مغايرة بين الفلسفة والتجديد، حيث ينصب هذا الفهم إلى أن الفلسفة هي في جملتها مجموعة تساؤلات يسعى الإنسان بخالص عقله إلى أن يبحث عن إجابات عنها، فإذا ما وصل إلى إجابة يستقر عليها عن تساؤل ما، فهذا يعنى أن الموضوع يخرج من دائرة الفلسفة ليدخل في

دائرة العلم الخاص بالموضوع. ومؤدى هذا أن ما يبقى موضوعا للتفلسف هو تلك المسائل التي لا تأتي بجديد، حيث أن الجديد إنما يُتأتى بالتوصل إلى حقيقة ما غمُض علينا وطبيعة ما كان يشكل لغزا محيرا.

ولابد أن نبادر إلى نفى هذا الفهم العام من ناحيتين، أولهما، تصور أن الدوران في دائرة التساؤل يعنى تقليدية وثباتا وجمودا، ذلك أن حركة الحياة نفسها دائما ما تطرح علينا تساؤلات لم تخطر على ذهن سابقينا، لأن المشكلات متجددة. ثانيهما أن التفكير الفلسفي إذا كان حريصا على أن لا يسلم بما يرى ويقرأ ويسمع، وإنما يسأل دائما: هل هذا صحيح ؟ ولم حدث ما حدث ؟ وماذا نتوقع من عواقب تنشأ على ما حدث أو ما يمكن تصور حدوثه..إلى غير هذا وذاك من تساؤلات، فإنما سعيا وراء تجاوز وضع قائم تسوده الحيرة والقلق والشك، إلى وضع آخر يتسم بالوضوح واليقين النسبي اللازمان للعمل والنشاط ومواصلة الحياة.

وإذا كان الأمر كذلك على وجه العموم فإنه أكثر حتمية وضرورة في مجال التربية، حيث أن مجال فعلها هو "المعرفة "و "السلوك "، وكل منهما أساس استمرار الحياة، واستمرار الحياة يستلزم التغير والتطور والجدة. إننا لو تركنا بركة من الماء في مكانها لا تراوحه أياما فسوف يصاب الماء فيها بالعطن، لكنه إذا واصل الجريان والتجدد والتغير لم يتعرض لمثل هذا العطن.

وفلسفة التربية إذا كانت بطبيعتها تتعلق أكثر بمنهج التفكير وزاوية الرؤية للأمور، والبصر بما بين المقدمات والعواقب من علاقات، والوضوح والتحديد، فإن ما يُفعّل دورها في حياة الأمة هو اتسامها بالحيوية والتحسب للجديد، ووضع الأسس والقواعد التي تضبط حركته حتى لا يتحول إلى حركة انفلات من ثوابت العقيدة.

ويمكن تحديد مفهوم التجديد وأهم دلالاته من خلال تفاعل مجموعة من المستويات، منها: اللغة التي تؤكد أن مفهوم التجديد بوزنه اللغوي: التفعيل، إنما يعبر عن حالة من التواصل والاستمرارية وبذل الجهد والطاقة (سيف عبد الفتاح، التجديد السياسي، ص ٤).

ورغم أنه لم ترد مادة "التجديد "بهيئتها أو فعلها "جدد "في القرآن الكريم، بل وردت كلمة "جديد "إلا أنه وفى هذا السياق فإن القرآن لا يخلو من التعبير عنه وعن أهم محدداته بمعان كثيرة أخرى تسهم في تحديده وتفسيره مثل: الإصلاح – الإحياء – التغيير – النور والتنوير...إلخ. بل إنه من المهم في هذا المقام أن نشير إلى أن مفهوم التجديد ذاته تعكسه روح الشريعة ذاتها وطبيعتها، ذلك أن سماتها الأساسية تؤكد على عملية التجديد

وضرورتها مثل: صلاحية الشريعة للزمان والمكان، و طبيعة الرسالة الخاتمة والتي تؤكد على صفة الأبدية والخلود مما جعلها تفصل فيما لا يتغير بينما تجمل ما يتغير واشـتملت على مجموعة من المبادئ الكلية والنظامية الثابتة والحاكمة على كل اجتهاد بشرى بتحري المقاصد الشرعية وأصول الشريعة.

بل إن حال الابتلاء التي خوطب بها المؤمنون مرارا وتكرارا كانت في جوهرها عملية تجديد وترسيخ للإيمان.

كذلك حال التذكير عند الغفلة أو النسيان أو الاندراس إنما يعبر عـن فكـرة التجديـد. وأخيرا حال التوبة والتي قد ترتبط بالفرد أو الجماعة عند ارتكاب الـذنوب أو المعاصـي ليست إلا تجديدا باستشراف مرحلة جديدة يؤكد فيها على الصالح وتكريسه ويتـرك فيهـا المعاصي والذنوب (المرجع السابق، ص ٥).

وإذا كان نسق الشريعة يؤكد على فكرة التجديد ويجعلها أحد خصائصها وسماتها، فـإن السنة النبوية الصحيحة – والتي تعد جزءا لا يتجزأ من الوحي – قـد أشـارت بصـورة مباشرة إلى مفهوم التجديد من خلال الحديث النبوي "إن الله يبعث على رأس كل مائة مـن يجدد لهذه الأمة دينها "(رواه أبو داود في سننه عن أبى هريرة).

ومؤرخو الحضارات يكادون يجمعون على أن الحضارات الإنسانية ليست أبنية ثابتـة تتحدد معالمها مرة واحدة، ثم تبقى على حالها، وإنما هي أشبه بالكائنات العضوية الحيـة، لها لحظة ميلاد، ولها بعد ذلك مراحل نمو وتطور، تنتقل فيهـا تلـك الحضـارات بـين الارتفاع والازدهار في مرحلة من تاريخها، والتراجع والانكماش في مرحلة أخرى مـن ذلك التاريخ (أبو المجد، التجديد في الفكر الإسلامي، ص ٩٩).

والثقافة الإسلامية ليست استثناء من هذه الحقائق، فهي على الرغم مـن دور "الـوحي "في تحديد معالمها ومواقفها الأساسية من القضايا الوجودية الكبـرى المتصـلة بالإنسـان والكون،والخالق، ومصير الحياة، فإن دور "العقل "والتجربة الإنسانية في ملء تفاصـيلها، وتغذية تجلياتها، يظل دورا بارزا لا يتصور إغفاله أو إنكاره،ولهذا تبقى "الثقافة الإسلامية "في نهاية المطاف ثقافة إنسانية تتعرض لما تتعرض له سائر الثقافات من مـد وجـزر، وارتفاع وانخفاض، كما يظل المسلمون – عرفوا ذلك أو لم يعرفوه – جزءا من التـاريخ العام للإنسانية، كما يظل سلوكهم جزءا من تيار السلوك الإنسـاني، تحكمـه ذات السـنن والضوابط التي تحكم الناس في مسيرتهم عبر التاريخ (المرجع السابق، ص ١٠٠).

وإذا كان الجمود والتقليد – في فكرنا الإسلامي – ينكر التجديـد، أو يسـتريب فيـه،

بدعوى أن الإسلام قد اكتمل (الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا **(٣)**) سورة المائدة، والمكتمل – بنظرهم – لا يحتاج إلى تجديد، فإن تحديد المفاهيم، وتحرير مضامين المصطلحات هو الكفيل بتمييز "التجديد "عن الحداثة وبنفي التناقض الموهوم بين "التجديد "وبين "اكتمال الدين "(محمد عمارة، التجديد في الفكر الإسلامي، ص ١٤٤)٠

إن "اكتمال الدين "و "تجديده "، وبتعبير آخر "السلفية "و "التجديد "مصطلحان يرمزان – في عرف بعض الباحثين – إلى نسقين متقابلين، بل ومتناقضين في الرؤية والمنهج والتفكير والثمرات٠ والذين ينظرون إلى فكرنا الإسلامي بمناهج الفكر الغربي لا يتصورون علاقة وفاق أو اتفاق أو تكامل بين "اكتمال الدين "وبين "تجديده "أو بين "السلفية "وبين "التجديد "٠

ذلك أن الدين: عقيدة وشريعة، والعقيدة فيه هي: الإيمان بالله وكتبه ورسله وملائكته واليوم الآخر٠٠والشريعة فيه هي: كل ما ينهجه المسلم ويسلكه ويقيمه – من عبادات وقيم، ومعاملات، كي يعتقد هذه العقيدة ويتدين بها، ولكل من العقيدة والشريعة أصول وقواعد وأركان، هي جميعها قد اكتملت بتمام الوحي الذي اكتمل به الدين، وبإقامة الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته رضي الله عنهم لهذا الدين (المرجع السابق، ص ١٤٦)٠

لكن الإنسان المسلم، وبحكم خلافته لله، سبحانه وتعالى، في عمارة الأرض وسياسة المجتمع، وتنمية العمران، لابد – وهو ينجز مهمة خلافته هذه ويؤدى أمانتها – من إقامة أبنية أخرى يبدعها هو فوق هذه الأصول والقواعد والأركان، فالإسلام – مثلا – قد بني على خمس: شهادة أن لا إليه إلا الله وأن محمدا رسول الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت لمن استطاع إليه سبيلا، فهذه الأركان الخمسة هي القواعد التي بنى عليها الإسلام، وليست هي كل بناء الإسلام، وإنما هي القواعد التي تعلوها أبنية الفروع، وهذه الأبنية – الفروع للأصول، وخاصة في المعاملات والتي تتغير وتتجدد وتتطور تبعا للمصلحة ووفقا لمقتضيات الزمان والمكان – إذا كانت متسقة مع مقاصد الأصول وغايات القواعد وحدود الأركان فهي "تجديد "في نطاق وآفاق وروح وتأثيرات هذه الأصول والقواعد والأركان، فالأصول الثوابت قد اكتملت باكتمال الدين، بينما آفاقها وآثارها والفروع الباسقة منها دائمة النمو والتغير والتطور شاهدة على دوام التجديد، وعلى العلاقة بين هذا التجديد وبين الثوابت المكتملة من الأصول والقواعد والأركان

(المرجع السابق، ص ١٤٧)٠

من هنا نستطيع القول أن التجديد كان دائما يطرح كاستجابة على الأسئلة التي يطرحها العصر بتعقيداته المتشابكة، فكان التجديد دائما بمثابة إجابة طموحة تسعى للإجابة عن هذه الأسئلة من منطق المواكبة والقدرة على التجدد الذي يفتح باب الإبداع مشرعا على مصراعيه بما يحمل مما يتفتق عنه الذهن ويخلقه العقل الممتلئ بالأسئلة القلقة التي تتطلب حتما إجابات سريعة وضرورية٠

ففي القرن الثالث على سبيل المثال بدأت المعرفة التربوية تطرح سؤالا عن مدى جواز أن يتلقى المعلم أجرا عن عملية التعليم التي يقوم بها، وهذا السؤال لم يكن مطروحا من قبل، ذلك لأن المسلمين كانوا في خطواتهم الأولى مطالبين بحفظ القرآن الكريم، ومساعدة الآخرين على ذلك، وهم إذ كانوا يفعلون ذلك كانوا يفعلونه باعتباره فريضة وواجبا لا ينتظرون عليه أجرا من بشر٠ فلما مرت السنون، وتغيرت مياه في نهر الحياة الإسلامية وأصبح هناك ما يشبه التفرغ لفئة تمارس تعليم القرآن، وهي مجموعة من البشر لها متطلباتها المعيشية التي تتطلب كسب المال، بدءوا يقلبون الأمر على أوجهه المختلفة، حتى يأمنوا الانسجام والاتساق مع العقيدة التي يؤمنون بها ويخلصون العمل وفقا لشروطها وقواعدها وأصولها٠ثم تمر قرون أخرى، ونصل إلى العصر الحالي، فلا نجد أحدا يمكن أن يطرح مثل هذا السؤال أبدا٠٠٠

وهكذا، كلما تغيرت المياه في نهر الحياة الإسلامية، كلما بادر العقل الإسلامي بطرح تساؤلات تستنهض الهمة المعرفية للإجابة عنها، ومن ثم يكون تجديد ويكون تطوير٠

وعندما بدأ التراجع والتخلف والجمود ينتج تدهورا واضمحلالا للحضارة الإسلامية، إذا بفلسفة التقليد يرتفع صوتها، ويتسيد الساحة أناس يدعون أننا لا نستطيع أن نفهم النصوص من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وحدنا، بدون واسطة من الأئمة والعلماء السابقين، ولهذا نعتمد على من هو أقدر على هذه المهمة منا، أما نحن فعاجزون عنها (القرضاوي، الصحوة الإسلامية، ص ١٧٩)٠

وكانت هذه دعوى باطلة حقا٠٠٠

فلم يكن لعاقل أن يدعى أن النصوص الإسلامية ألغاز عسيرة على الفهم، بعيدة عن إدراك العقول، كيف وقد سمى الله قرآنه (الكتاب المبين) في أكثر من موضع، وأكثر من سورة وسماه "نورا "سورة النساء، الآية ١٧٤، و"الفرقان "في سورة آل عمران، الآية ٤، و"برهان "في سورة النساء، الآية ١٧٤، لوضوحه وبيانه، وتمييزه بين الحق والباطل،

والهدى والضلال، كما أعلن أنه "ميسر "للذكر والفهم (وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ (١٧)) سورة القمر، وكذلك الآيات ٢٢، ٣٢، ٤٠ (فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ (٥٨) فَارْتَقِبْ إِنَّهُمْ مُرْتَقِبُونَ (٥٩)) سورة الدخان.

ومثل ذلك السنة، فهي البيان والتفصيل للقرآن (وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (٤٤)) سورة النحل.

إنه لما ينبو عن التعقل تصور أن الله سلب أهل العصر الحالي القدرة على الفهم والإدراك والاستنباط، كيف وهذه العقول نفسها هي التي استطاع الإنسان بها أن يغزو الفضاء ويحطم الذرة، ويصنع "الكومبيوتر "، والثورة البيولوجية، وثورة الاتصالات، وثورة المعلومات، وغير هذا وذاك من صور يصعب حصرها من صور التقدم والتحضر، فهل يستطيع العقل الإنساني المعاصر أن يصنع هذه الأشياء التي تشبه المعجزات، ولا يستطيع فهم نص من "كتاب مبين "؟! (المرجع السابق، ص ١٨٠).

وجاء في التعريفات أن التقليد عبارة عن إتباع الإنسان غيره فيما يقول أو يفعل معتقدا للحقيقة فيه من غير نظر وتأمل في الدليل، كأن هذا المتبع جعل قول الغير قلادة في عنقه، فهو قبول قول الغير بلا حجة ولا دليل (الجرجاني، ج١، ص ٩٠).

كذلك أوضح الشوكاني أن من أعجب مظاهر الغفلة والذهول عن الحق اختيار المقلدين لآراء الرجال مع وجود كتاب الله ووجود سنة رسوله ووجود من يأخذونهما عنه ووجود آلة الفهم لديهم وملكة العقل عندهم (الشوكاني، فتح القدير، ج٢، ص ١٩٩)، فكأن هؤلاء المقلدين استبدلوا بكتاب الله وسنة رسوله كتابا قد دونت فيه اجتهادات عالم من علماء الإسلام.

وقد شن القرآن الكريم حملة شعواء على هؤلاء الذين يقلدون آباءهم وغيرهم "حذو النعل بالنعل "من غير إعمال عقولهم فيما يصح ومالا يصح مما يقلدون، قال تعالى (وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَتَّخِذُ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَنْدَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ (١٦٥)) سورة البقرة،، وفى هذا دليل على الأمر باستعمال العقول وإبطال التقليد بغير دليل.

كذلك قوله تعالى (وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ (١٠٤)) سورة المائدة،، وفى ذلك دليل على قبح التقليد والمنع منه والبحث في ذلك المطلوب.

لكن هذا التيار، الذي توجس من الوافد الغربي، فانكفأ على "الذات "، ظل عاجزا عن صياغة الخيار الحضاري والنموذج التجديدي القادر على منافسة النموذج الغربي، لا

لقصور طبيعي في عقول أعلام هذا التيار، وإنما لعيب في بضاعتهم الفكرية، فلقد كانت بضاعة عصر تراجعنا الحضاري، أي أنها كانت عرضا من أعراض مرض التخلف الحضاري الذي أصاب هذه الأمة، فأنّى لها أن تكون سبيلا ومادة للنهضة والإحياء ؟

ومن هنا فقد وصف محمد عبده حال المتعلمين في الأزهر فقال: "إنهم لا يتعلمون في الأزهر، إلا بعض المسائل الفقهية وطرفا من العقائد، على نهج يبعد عن حقيقتها أكثر مما يقرب منها، وجل معلوماتهم تلك الزوائد التي عرضت على الدين، ويُخشى ضررها، ويُرجى نفعها..فهم أقرب للتأثر بالأوهام والانقياد إلى الوساوس من العامة، وأسرع إلى مشايعتها منهم، فبقاؤهم فيما هم عليه مما يؤخر الرعية..."(محمد عبده، الأعمال الكاملة، ج٣، ص ١١٢).

لقد كان التجديد دائما خلال التاريخ الإسلامي يُطرح بمعنى الإحياء أو التطهير، أي تطهير الدين الإلهي من الغبار الذي يتراكم عليه، وتقديمه في صورته الأصلية النقية الناصعة. فالمطلوب من التجديد إذن أن يعيد تربية الإسلام أو يعيدنا إليها بصفتها النقية الخالصة، لحظة صفائها الأولى، وهذا يتطلب تصفية عقائد المسلمين مما علق بها من التصور الخرافي والاتجاه البدعي ومظاهر الشرك الجلي والخفي، وتحلية سلوكهم بقيم الإسلام وأخلاقياته. والمجددون دائما كانوا هم الذين يتزعمون هذا الاتجاه ويقومون بتحقيقه، بتحرير الدين وتجديده من التصورات الخاطئة التي تكونت عنه، بما يعيدنا إلى تربية الإسلام الصحيح التي كان عليها سلفنا الصالح، والمراجع للكتب التي أحصت المجددين وعدتهم يجدها غالبا ما تؤكد هذا المعنى بوصفه المعيار الرئيسي التي يحتكم إليه عند تحديد المجددين خلال قرون الإسلام.

٤ - الاشتباك مع هموم الواقع:

مما نألفه في عدد من المناقشات أن نسمع واحدا، وربما يكون أكثر من واحد، يقول: "كفانا فلسفة، ونريد أعمالا ". وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على تصور خاطئ لدى هذا البعض أن الفلسفة هي تهويمات لفظية لا شأن لها بواقع الحياة، ولا قدرة لها على تغييره وتطويره.

وربما كان لأصحاب هذا التصور الخاطئ بعض العذر نتيجة "تجذر "إرث ثقافي وتربوي عالمي قديم، منذ أن أحل أفلاطون الفلسفة قمة الهرم المعرفي بناء على ما قرره لها من "تجرد "تام عن ملابسات حركة الواقع،وأحل ما يتصل بالعلوم التطبيقية أسفل هذا

الهرم نتيجة لاتصالها الوثيق بعالم المادة والتغير والحركة والتشخص.

لكن الفلسفة عامة وفلسفة التربية خاصة، وفلسفة التربية الإسلامية بصفة أخص، تجد لزاما عليها اليوم أن تتصل بحياة الناس لا بمعنى مزاحمة العلوم التطبيقية، ولكن بمعنى الاتجاه إلى هذا الواقع وإخضاعه لعملية مراجعة كلية عن طريق التحليل الدقيق لنهج التفكير المتخذ، ومدى الصواب أو الخطأ في البصر بالعلاقات بين الأمور، وبمدى ما يتوافر من تحديد للمفاهيم والكلمات ووضوح لها وجلاء.

وعندما نسترجع قول رسول الله صلى الله عليه وسلم "الدين المعاملة "، نتأكد أن مجرد التلفظ بعبارات الإيمان لا يكفى لأن يكون الإنسان صادق الإيمان، وإنما لابد أن يتبدى صدى الإيمان في سلوكه ومعاملاته مع نفسه ومع الآخرين.

إن الإيقاع المتسارع لحركة التغير في حياة الإنسان المعاصر يفرز بالضرورة كما متزايدا من المشكلات، ويصبح مطلوبا من فيلسوف التربية الإسلامي أن يعين الناس على رشد مواجهة هذه المشكلات وتلك الهموم، لا بتقديم "تذكرة علاج "لها، فهذه مهمة يحمل مسئوليتها العلماء والباحثون في العلوم والدراسات المختلفة، وإنما من خلال ما نشير إليه كثيرا من أن المهمة هنا تتركز في طريقة التفكير والنظر النقدي والنزعة التحليلية والسعي إلى التوضيح.

وهنا نبصر تلك العروة الوثقى بين ما أسلفناه من حتمية "التجديد "، وضرورة الاشتباك مع هموم الواقع ومشكلاته، فهذا الاشتباك عندما لا يؤدى إلى الغرق في مستنقعه، ويحرص على مجابهته والتغلب عليه لابد أن يصل إلى الجديد، بل إن منشأ بعض المشكلات قد يكون راجعا إلى أن الوسائل المتخذة لم تعد صالحة ولابد من تغييرها وتجديدها، جزئيا أو كليا، على حسب الحالة.

وعلى سبيل المثال، فهناك موضوع "تقليدي "نجد الكثرة الغالبة من كتب ودراسات فلسفة التربية حريصة على وجوده، ألا وهو الخاص "بالطبيعة الإنسانية "، والثبات على هذا هو جمود يوقعنا في جب التكرار والتقليدية.

صحيح أننا نحرص على تناوله وعرضه من حيث "التأصيل "، أي بيان موقف العقيدة الإسلامية منه، لكن الجهد الفلسفي في التربية الإسلامية لا ينبغي أن يقف عن هذا الحد، فالحديث عن الطبيعة الإنسانية في القرآن والسنة هو أشبه بالحديث عن "المعايير"و "النموذج "و "الخريطة "، وإلى هذا وذاك من مصطلحات تنتهي إلى شيء واحد ألا وهو المنظور المعياري، لكن تبقى الخطوة التالية، ألا وهى أن ننزل بهذه المعايير إلى عالم

الواقع وحياة الناس كي نُفعّله ونقيس به ما هو قائم وندرس ونفكر فيمـــا انحـــرف عنـــه، والعوامل المسئولة عن ذلك، ومراجعة فهمنا لهذه المعـــايير، وكيـــف يمكـــن أن يســـتقيم الطريق، وما هي المستجدات التي قد تجعل من الضروري أن نفكر ونبتكر حلولا أخـــرى غير تلك التي كانت متبعة إذا كانت التجربة المعاصرة تنبئ بخلل ما ؟

ليس من الطبيعي أبدا أن نقتصر في الحديث عن طبيعـــة الإنســـان علـــى الجوانـــب الفطرية، وإنما نحن بحاجة إلى أن نبنى عليها ما هو مكتسب، مما يـــدفعنا إلـــى التفكيـــر والبحث عن "الشخصية المسلمة "، فالطبيعة الإنسانية هي البنية الأساسية "الفطرية "، بينما الشخصية هي ما يتصف به هذا وذاك من خصائص وسمات ومهارات واتجاهات مما هو مكتسب، ومتغير بتغير الزمان والمكان.

ولو أردنا أن نسوق مثلا، فلننظر إلى شخصية المسلم كما أصبحت عليه فـــي القـــرون الأخيرة، حيث تجمعت فيها كثير من السلبيات لا تتسق أبدا مع وصف الله سبحانه وتعـــالى المسلمين بأنهم "خير أمة أخرجت للناس "، فهناك جهل سائد، وخنوع ظاهر، وقهر طـــاغ، وسلبية مؤسفة، وتخلف تفكير محزن، وفردية تقطع أوصال وحدة الأمة، وشيوع مؤكد في مشاعر الانهزام، وغير هذا وذاك من مظاهر تؤكدها تلك الحقيقة التي جعلت من المسلمين – في أكثر الأحوال – في ذيل القطار الحضاري، لا يقفون موقف الفاعلين بـــل موقـــف المفعول بهم.

كذلك فإننا لسنا في حاجة إلى مزيد جدل حول ما إذا كان الإنسان مسيرا أو مخيـــرا ؟ وما هو العامل الفعال في تنشئة الإنسان: الوراثة أم البيئة ؟ وهل الإنسان خير أم شـــرير ؟... إلى غير هذا وذاك من قضايا مماثلة، حيث أن القرآن الكريم والسنة النبويـــة قـــد أشارت إلى إجابات حاسمة عنها، وإن اختلفنا في التفسير والفهم، وما نحن بحاجـــة إلـــى التفكير فيه هو مثل هذا الذي أسلفنا: كيف يمكن للإنسان المسلم أن يعيش ذا عزة وكرامـــة ؟ كيف يمكن أن يبدع وينتج ؟ كيف يمكن أن يسلك جماعة وفريقا ؟ كيف يمـــارس النقـــد المنهجي لا الصراخ والعويل ؟

وقد نجد مفكرين وباحثين يتجهون إلى مجال "الشخصية الإســـلامية "بالفعـــل لكـــنهم يحصرون أنفسهم أيضا فيما هو معياري أيضا، أي يتناولون ما "يجب "أن تتصف به هـــذه الشخصية، لا ما هي عليه من واقع فعلى، سواء كان خيرا أو شرا، وكأننا بحاجة إلى مـــا يمكن تسميته "بالباثولوجيا التربوية "أو "علم الأمراض التربوية "، قياسا إلى ما نعرفه عن وجود مثل هذا في الدراسات الطبية، ومن ثم يكون محور الاهتمام ما نعـــانى منـــه فعـــلا

وسبل البرء منه.

وقد نجد باحثا يتناول "التربية الاقتصادية في الإسلام "، مما يدخل البهجة في نفوسنا لأول وهلة اعتمادا على ما ينبئ بالتوجه إلى تناول قضايا العصر التربوية ومشكلاته، لكن في الغالب، نجد التناول حاصرا نفسه في النصوص القرآنية والنبوية، وهو أمر مطلوب من غير شك، لكن ما يُكمل ذلك، هو إنزال النص على الواقع، فإلى أي حد وعلى أي وجه يحظى المسلم بالفعل بتربية اقتصادية تحل المعادلة الشهيرة، ألا وهي "الأصالة والمعاصرة "، أي كيف يمكن أن نربى أبناءنا على أصول الاقتصاد في الإسلام، وفي الوقت نفسه الوعي بما هو أساسي وضروري ومعضل في الاقتصاد العالمي المعاصر وكيفية التوفيق بينهما ؟

إننا هنا أشبه بفلاسفة المسلمين بالأمس، عندما اطلعوا على تراث اليونانيين والرومان والفرس والهنود فيما يتصل بالحكمة والفلسفة، فوجدوا بعض ما قد يبدو متعارضا مع الشريعة الإسلامية التي يؤمنون بها فوجهوا الكثير من الجهد في الاجتهاد لدرء هذا التعارض الظاهر، فيما أشرنا إليه من قبل عن التوفيق بين الفلسفة والدين.

وهناك قضايا ومشكلات متعددة يعانى منها المسلمون عامة وفى العالم العربي خاصة لا يتسع المقام لبيان حاجتنا إلى أن تتجه إليها فلسفة التربية الإسلامية لتجعل منها ميدانا للتفكير والاجتهاد، ويكفى أن نسوق هنا قضية هي الألصق بفلسفة التربية ألا وهى القضية الخاصة "بالهوية الثقافية "، خاصة وقد أصبحنا نغوص منذ ما يقرب من عقدين من الزمان في هذا الذي أصبح يسمى "العولمة "التي تنزاح تحت مظلتها الخصائص الذاتية والقسمات المحددة، كي يكون المجال متسعا أمام النموذج الثقافي الذي تروجه القوى المهيمنة، مع تفاوت وفق موقعها من موازين القوى:

فالهوية في عرف حضارتنا الإسلامية مأخوذة من "هو..هو "، بمعنى أنها جوهر الشيء وحقيقته المشتملة عليه اشتمال النواة على الشجرة وثمارها، فهوية الإنسان، أو الثقافة، أو الحضارة، هي جوهرها وحقيقتها، ولما كان في كل شيء من الأشياء – إنسانا أو ثقافة أو حضارة – "الثوابت و "المتغيرات "، فإن هوية الشيء هي "ثوابته "التي "تتجدد "ولا "تتغير ". تتجلى وتفصح عن ذاتها، دون أن تخلى مكانها لنقيضها، طالما بقيت الذات على قيد الحياة، إنها كالبصمة بالنسبة للإنسان، يتميز بها عن غيره، وتتجدد فاعليتها، ويتجلى وجهها كلما أزيلت من فوقها طوارئ الطمس والحجب، دون أن تخلى مكانتها لغيرها من البصمات (محمد عمارة، مخاطر العولمة، ص ٦).

ومسألة الهوية تنطوي على معان رمزية وروحية وحضارية جماعية تعطـــى الفـــرد إحساسا بالانتماء إلى جسم أكبر، وتخلق لديه الولاء والاعتزاز بهذا الجسم الأكبر، وكانت الهويات البديلة المفتعلة أعجز من أن تشبع حاجة المواطنين إلى هذا الإحساس بالانتمـــاء، بل وكانت دافعا لقطاعات واسعة منهم للبحث عن هويتهم الحقيقية وإعادة اكتشافها ممثلـــة في الإسلام، ومن ثم التوجه نحو تكريس الشعور بهذه الهوية وتعزيزها، بكل ما هو متاح لها من سبل، الأمر الذي حول في نهاية المطاف الدول القائمة إلى أجســـام غريبـــة فـــي مجتمعاتها (عبد الرزاق وعبد الجبار، ص ١٠٩)٠

لكن الأمر لم يمض هكذا بسهولة، فهناك شعوب إســـلامية أخـــرى رأت هويتهـــا فـــي "العروبة "، مما ولد في الساحة نوعا من سوء الخلل في العلاقة بين العروبـــة والإســـلام، هذا الخلل الذي يصعب فهمه، وبالتالي البصر بطريق الخروج من هذا المـــأزق، إلا بـــأن نلقى نظرة سريعة على الظروف التي أدت إلى هذا٠

فمنذ الربع الثاني من القرن العشرين على وجه التقريب، كان لابد من اتخـــاذ موقـــف من التحدي الحضاري الغربي لبلداننا، فتحدى الحضـــارة الغربيـــة لمجموعـــة الشـــعوب العربية، ولد، كما هو الحال في تحدى الحضارة الغازية الغالبة نوعين مـــن ردود الفعـــل والاستجابة، فأما رد الفعل الأول فتمثل في تيار من يسميهم المفكر الفلسطيني المعـــروف د٠ الدجاني، "الانغماسيين "الذين، وإن قاوموا الاحتلال الغربي، إلا أنهـــم اعتقـــدوا بـــأن تقدمهم مرهون باستعارة الفكر الغربي، فكان أن عمدوا إلى التغريـــب٠ وأمـــا رد الفعـــل الآخر فتمثل في تيار من يسميهم مفكرنا "بالانكماشيين "الذين قـــاوموا الاحـــتلال الغربـــي واعتقدوا أن نجاتهم تكمن في التقوقع على أنفسهم والفرار إلى ماضيهم، فكان أن عمـــدوا إلى ما أسماه السلفية المتزمتة٠ أما الاستجابة الثالثة فتمثلت في تيار بناة النهضـــة، الـــذين سعوا إلى الجمع بين الأصالة والمعاصرة، وعمدوا إلى بناء حضارة أمتهم (الدجانى، فـــي: خلف الله وآخرون، ص ٤٩١)٠

ويمكننا أن نلاحظ بوضوح أن الخلل في فهم العلاقة بين العروبة والإسلام قد اقتصـــر على الانغماسيين والانكماشيين، وأن أفراد ذلك القطاع من حملة الفكـــر القـــومي، الـــذين اتخذوا موقفا حادا من الدين، كانوا انغماسيين، بينما كان ذلك القطاع مـــن حملـــة الفكـــر الديني الذي اتخذ موقفا حادا من القومية من الانكماشيين٠ ولم يبد على تيار النهضـــة أنـــه أخطأ في فهم هذه العلاقة، لقد فعل هذا الخلل فعله في الفكر القومي وفى الفكـــر الـــدينى٠ وعلى الرغم من أن الخمسينيات والستينيات شهدت جهودا لمعالجته، وإلى توضيح الصـــلة

الوثيقة بين العروبة والإسلام، إلا أن الغلاة من تياري الانغماس والانكماش وقفوا عقبة أمام بلوغ هذه الجهود غايتها وتحقيق هدفها. إن الخلل القائم في فهم العلاقة عند قطاعات مؤثرة في أمتنا يطرح قضية الانتماء والهوية (المرجع السابق، ص ٤٩٢).

بيد أن مزيدا من التأمل فيما حدث، وما يزال لدى البعض – من خلل في العلاقة بين العروبة والإسلام يجعلنا نتساءل من وجهة نظر عملية – ونكاد أن نقول مصلحية – كيف يكون مقبولا أن يفرط دعاة القومية في قيمة الإسلام، فيلحقون بنا خسائر فادحة على جبهتين: جبهة تمتد في عمق التاريخ، تسفر عن إسقاط علماء فطاحل من غير العرب صنعوا حضارة الإسلام، وأثروا حضارة الإنسان، وجبهة تمتد في عرض العالم الراهن، إذ نفقد بهذا الطرح عمقا إسلاميا لا حدود له – بشرى واقتصادي – يمتد من اندونيسيا إلى قلب إفريقيا، أو من "غانة إلى فرغانة "في وسط آسيا بتعبير الرحالة العرب (هويدي، ص ٩٦).

وعلى الجانب المتعلق بالإسلاميين، فإن رفضهم تيار القومية العربية متأثر في الحقيقة برصيد من الخلفيات التاريخية والممارسات العملية التي يصعب تجاهلها، وأول هذه الشكوك ترسب نتيجة مواقف بعض دعاة القومية العربية، التي خلطت بين الخلافة العثمانية والإسلام، ورفضت الاثنين معا منذ العشرينيات باسم العلمانية. ثم الدور البارز الذي لعبه غير المسلمين في قيادة الحركة القومية، وآخر هذه الشكوك ترسب في أعقاب "المحنة "التي تعرضت لها الحركة الإسلامية على أيدي الأنظمة التي تبنت الدعوة القومية في الخمسينيات والستينيات.

وأصبح التحدي البارز أمام عدد من مفكرينا، سواء على الصعيد القومي أو على الصعيد الإسلامي أن يكشفوا عن هذا التعارض الوهمي بين "العروبة "و "الإسلام "، بل إن كثرة غالبة في دول المغرب العربي توحد بين الأمرين.

وتشير الكثير من المؤشرات إلى ما أصبح المسلمون يتعرضون له من صور هجوم شرسة، بكل الوسائل والسبل، التقني منها والنظري، العسكري منها وغير العسكري وتروج مقولات واتجاهات تصور كل هذا وكأنه "قدر "لا فكاك منه، وأن التعقل يفرض التكيف معه، ويكون الجهد، كل المجهد، منصبا على التخفيف من ويلاته، فهل هذا نهج سليم في التفكير لصالح هذا الدين ومستقبل هذه الأمة، أم أن السبيل الأصلح هو زرع "ثقافة المقاومة "، بسبلها المختلفة، وفقا لمقتضى الحال، سواء من حيث الزمان أو المكان أو النوعية أو الهدف، وفى ضوء تلك الفريضة التي توجبها العقيدة الإسلامية من ضرورة

أن يعيش المسلمون أعزة ذوى كبريـــاء وكرامـــة، لا بالخطــب الرنانـــة ولا باللافتـــات والملصقات والأناشيد، وإنما بحركة الحياة الفعالة، السائرة قدما إلى أمام، وبالقــدرة علـــى المساهمة في الإنتاج الحضاري والإبداع الفكري والعلمي.

٥ - تحرير الإنسان:

للجهد الفلسفي طرفان، أحدهما: هو نشاط العقل الإنساني في التفكيــر بكــل عملياتــه اللازمة للمهام التي يقوم بها الإنسان، وثانيهما: هو الواقع الذي يعيش فيه الإنسان صاحب الجهد العقلي، فمنه يتلقى الجهد العقلي الموضوعات والقضايا والمشكلات، وإليه يتجه هــذا الجهد بالتصويب والتوضيح والتحديد والنقد والربط والتصنيف والتعليل والمقارنة والتفسير والحكم.

ولو تأملنا في كلا الطرفين، فسوف نجد أن كلا منهما يستحيل عليه الحركة والوفاء بما هو مطلوب منه إلا إذا كان يتمتع بالقدر الضروري من الحرية.

نعلم علم اليقين أن الحرية المطلقة غير موجودة، وبالتالي فلا أحد يفكــر فـــي طلـــب المستحيل، لكننا في المقابل أيضا نخشى مسألة النسبية والتحديد، حيث أن هذا وذاك كثيـــرا ما يتخذ تكأة للمنع شبه التام والتقييد المعطل لحركة الفكر.

ومشكلة الحرية في عالمنا الإسلامي أنها متشعبة الأطراف، حيث يتصور كثيـــرون أن منبعها الأساسي هو "النظام القائم "في هذا البلد أو ذاك وما يفرضه من قيود، وكذلك قـــوى الهيمنة الخارجية، ومع التسليم بصحة هذا إلى حد كبير، لكن لا ينبغي أن نغفل عن عـــدد من العوامل الذاتية، لعل منها "الجهل "الذي ما زال متسلطا على كثير من العقول، والجهل المقصود هنا ليس مجرد الجهل بالقراءة والكتابة على أهميته، وإنما مقصود بـــه المعرفـــة الحديثة المتجددة.

إن الإنسان منذ عدة قرون كان يتحرك وينتقل من مكان إلـــى آخـــر، باعتمـــاد علـــى الحيوان الذي هو محدود القدرة والإمكانية، وبالتالي فإن حرية الإنسان في الحركة والتنقل كانت هي كذلك محدودة، والذي حدها هو حدود ما كان يقف عليه من معرفة تتصل بهـــذا الشأن. وعندما تخلص الإنسان من جهله بقوانين الحركة واكتشف كثيـــرا مـــن العوامـــل المسئولة عن تسريع الحركة، ووصل إلى السيارة، والقطار، والطائرة، إذا بحدود حريتـــه تتسع على حدود يخرج بها من نطاق الكرة الأرضية ليجوب في الفضـــاء عبـــر بعـــض الكواكب. واتسع نطاق الممارسين لحرية الحركة والتنقل، فبدلا من أن يكون بالمئات عبر

الحيوانات إذا به الآن يصبح بالملايين من البشر٠

وقل مثل هذا عند المقارنة بين حال حرية الإنسان قبل أن يكتشف شروط "التبريد "وبعد ذلك، وقبل أن يكتشف ما يتصل بمئات العمليات الطبية، وقبل أن يكتشف قوانين البناء المرتفع إلى أقصى ما كان يمكن تصوره، وبعده٠٠٠ إلخ

ومؤدى هذا أنه بقدر ما تصل حدود المعرفة، بقدر ما تصل حدود حرية الإنسان٠

وهكذا نجد أن "الجهل "هو أكبر وأشد عائق يحول بين الإنسان وبين حقه في ممارسة الحرية٠

وهناك "الجبن "الذي يقف حجر عثرة أمام البعض في النضال من أجل الحصول على ما يكون لهم من حق حرية التعبير والتفكير٠

وهناك ما يسميه أحد المفكرين "الخوف من الحرية "، حيث يمكن أن تتوافر الحرية لدى البعض، لكنه يخشى أن يمارسها دون أن تكون هناك تهديدات حقيقية، إلا من داخله هو، كأن يخشى الوقوع في الخطأ، أو يخشى أن يغضب هذا أو ذاك من المعارف والأصدقاء والأقارب٠

وهناك ضعف الوعي بحدود الحرية، إذ قد يُضيّق البعض على أنفسهم فيفرضون ما يمكن وضعه في فئة "لزوم ما لا يلزم "٠

ومثل هذه الفئات والاحتمالات والأسباب لا نجد بين بعضها البعض فواصل حاسمة، فهناك تداخل لا ينكر٠

ونحن نعرف أن للحرية مجالات وميادين، فهناك الحرية السياسية والحرية الاقتصادية والحرية الاجتماعية٠٠٠وهكذا٠ ومع الوعي بالارتباط الوثيق بين هذه المجالات، لكننا نركز هنا على حرية التفكير٠

وربما يجد البعض أن هناك قيودا وحواجز تحول بينه وبين الحصول على حق سياسي على سبيل المثال، حيث تعد السياسة في عالمنا العربي والإسلامي من المناطق الملغومة، لكن المجال التربوي يبعد كثيرا عن حقول الألغام، ويمكن "اللعب "على أرضه – إذا صح هذا التعبير - بالنظر إلى أن هذه الأرض تتمتع بقدر كبير من الأمان !

ومن هنا فإن الساحة واسعة لبذل الجهد من أجل تحرير الإنسان، لعل أبرز ما يفرض نفسه هنا هو ما أشرنا إليه مما يتصل بالجهل٠

ولا نظن أن التربوي سوف يجد معارضة من السلطة في ممارسة حريته في اختيار نموذج لمبنى مدرسي أكثر فعالية، أو طريقة تعليم أكثر كفاءة، أو كتابا أوفى بالمطلوب

في التحصيل المعرفى.

لكن المشكلة تكمن في أن كثيرين ممن يتبوءون مواقع سلطة غير سياسية، يتصـــرفون وكأنهم أصحاب إمبراطوريات شعارها "ما أريكم إلا ما أرى "، كمـــا صـــور كتـــاب الله المجيد هذا الشعار الفرعوني الشهير، فإذا به يرفض ممارسة المرؤوسين لحقهم في اختيار البدائل أو التغيير أو التطوير أو النقد، وهذا هو ما يجب الوقوف إزاءه بجدية وحزم، حيث نجد "تشغيلا "للسنة القائلة "معظم النار من مستصغر الشرر "، أي أن الـــذي يفـــرط فـــي حريته وفق هذه المستويات البسيطة الدنيا، سوف يكون بالتالي أكثر تفريطا فـــي حقوقـــه الكبرى في حرية التفكير، بل إن هذا يحرمه من فرص الممارسة والمعايشة والتعود علـــى حرية التفكير وحرية ممارسة النقد والتغيير.

ومدارسنا تسير على نظم يجب أن نراجعها جيدا لأنها قد تبدو أمامنا، لطـــول التعـــود عليها، لا خطر منها، بينما هي تحمل بذور شر مستطير:

فهذه المناهج التي تهبط من عل، بل ويصل الأمر إلى ضرورة الالتزام بما يُفرض من حيث تقسيمها زمنيا على شهور العام الدراسي، وتلك الكتب "المقررة "الموحدة بين جميـــع مدارس البلاد، وذلك النمط الموحد من الامتحانات والجداول المدرسية..إلخ

لقد تصور سلفنا التربوي أن في التوحيد والنمطية صورة من صور "العدل "و "المساواة "، والعدل والمساواة بذاتهما من صور التحرير، لكننا لو تصورنا العكس، حيـــث يكـــون التنوع والتعدد، وحيث تقصر خطوط الاتصال بين المستويات العليا والمســـتويات الـــدنيا، فإن هذا يمكن أن يحمل بذور تحرير للعقل، يطلق طاقات التفكير والإبداع والتجديد.

سوف يعترض كثيرون على أساس أننا لا نُحسن ممارسة مثل هـــذه الحريـــة، وأنهـــا سوف تأتى بأوخم العواقب، لكننا لابد ألا ننسى أن هناك أقواما آخرين يفعلون هذا الـــذي نخشى منه، وهم من الأمم المتقدمة، والعقل أعدل الأشياء قسمة بين البشر، ولـــم يخـــص المولى عز وجل شعوبا بالقدرة على ممارسة حرية التفكير، ويحرم شـــعوبا أخـــرى، وأن المسألة مسألة تمسك بالحق، ومثابرة وصبر، وتقبل وتوقع بأن هناك في البدايـــة خســـائر وضحايا، إن لم تدفع اليوم فسوف تدفع غدا، ولم تصل هذه الشعوب المتقدمـــة إلـــى مـــا وصلت إليه إلا بعد جهاد عنيف وأثمان باهظة دفعتها ربما عبر أجيال.

إنه إذا كان قد أصبح من المستقر عليه في الفكر الإنساني أن الحرية هـــي ضـــرورة حياة بالنسبة للمجتمع عامة، فإنها أكثر ضرورة بالنسبة لمجتمع العلماء، فالعلم الـــذي يـــتم

بحثه والتفكير في مسائله في ظل إرهاب السلطة وتدخل الدولة، ثمراته فقيرة، بطئ النمو، حيث أن الحرية بالنسبة لجمهرة لباحثين والمعلمين والمتعلمين، تكاد أن تكون شرط حياة٠

ومما لا شك فيه أن حركة التقدم على مستوى العالم إذا كانت قد أنجزت ما لا حصر له من نظريات علمية واجتماعية وأجهزة ومعدات تكنولوجية، فإن مما لا يقل عن ذلك أهمية حقا هو هذا الزخم الواضح حديثا وتنظيرا وسعيا نحو ممارسة الديمقراطية، وحق الإنسان في أن يفكر حرا، وبالتالي فإن لنا أن نمسك بما جد في موروثنا التربوي من أفكار ودعوات وممارسات على طريق الحرية والتحرر والتحرير٠

لكننا في الوقت الذي نثبت فيه آيات ونماذج لكتابات تؤكد على حرية المتعلم، وحث المعلم على أن يمكن المتعلم ويدربه على حرية التفكير، فلا ينبغي أن نغض الطرف عن صور ونماذج أخرى سارت على العكس من ذلك، فكم من مفكرين وعلماء سُلسلوا بالقيود ورُموا في غياهب السجون، ونالوا من العذاب ما لا يكاد يصدقه عقل، ويكفى الإشارة هنا إلى محنة ابن حنبل، لا لشيء إلا لأنه رفض أن يتبنى الرأي الذي تبناه المأمون، خليفة المسلمين ورئيس الدولة، وتم ذلك بمباركة وتأييد المعتزلة الذين رفعوا شعار حرية الإرادة الإنسانية !! ويكفى أن نشير إلى ما تم بالنسبة لكتب ابن رشد٠٠٠إلى غير هذا وذاك من أمثلة سلبية٠

لكن، هكذا البحر، عندما نغوص فيه بحثا عما هو ثمين، ففي الوقت الذي نجده حافلا بما هو ثمين من لآلئ وكائنات حية تفيد، فهو أيضا يحوى في أعماقه ما هو عكس ذلك، فهل يدفعنا الصنف الأخير أن ننصرف عن الغوص في أعماق البحر بحثا عما هو ثمين ومفيد؟

لقد كان نظام التعليم في كل الدول العربية والإسلامية يتيح الفرصة لكل طالب أن يجلس إلى من يريد أن يتعلم على يديه، العلم الذي يريد، ولم يكن هذا النظام يعرف ما هو سائد اليوم من حيث تقرير مقررات بعينها على الطالب يتحتم عليه دراستها في وقت معين على يد معلم بعينه، وما نظام الساعات المعتمدة إلا صورة عصرية متقدمة لهذا النظام الذي كان٠

ومن هنا نجد دعوات في موروثنا التربوي تنصح الطالب بأن يتوقف طويلا قبل أن يختار المعلم الذي يدرس على يديه، فهذا الزرنوجى ينصح الطالب بقوله: "لا تعجل في الاختلاف إلى الأئمة، وامكث شهرين حتى تتأمل وتختار أستاذا، فإنك إذا ذهبت إلى عالم

وبدأت عنده لا يعجبك درسه فتتركه وتذهب إلى آخر فلا يبارك لك في التعلم، فإذا تأمل واختار فعليه أن يثبت ويصبر على الأستاذ "(قمبر، ج٣، ص ٩٤)٠

ولهذا كان الطلبة عندما يأتون إلى المدن يقضون فترة قد تقصر أو تطول بحسب الأحوال ينتقلون فيها بين الحلقات العلمية، يستمعون إلى الشيوخ في دروسهم، ويقارنون بينهم ويفحصون على الطبيعة أو في جو العمل وعلى أرض الواقع، كفاءات الأساتذة وطرائق تعليمهم، وبلاغة تعليقاتهم، وقد تكون نية أحدهم في انتقاله من بلده أن يرحل للقاء شيخ معين يتلقى عليه، فإذا به يجد من هو أكفأ في نظره، أو من هو أشد جذبا له من غيره من الأساتذة فينصرف عن الأول ويلتحق عند الثاني، ويكون للأستاذ، سواء في شخصيته أو علمه، أو هما معا، العامل الأول في اختيار الطالب لمادته التي يدرسها (المرجع السابق)٠

وكان العلماء يشجعون طلبتهم على المناقشة والمناظرة، ويوجبون عليهم التمرن عليها، وكان الطالب يخالف أستاذه في الرأي أحيانا، مع مراعاة التأدب والاحترام٠

ورأى الزرنوجى أن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من مكث شهر كامل في الحفظ والتكرار٠

وقد كان للعناية بالمناقشة والمناظرة والحوار بالأسئلة والأجوبة أثر حيوي في طالب العلم، جعله يشترك في أن يعلم نفسه بنفسه، ويعتاد حسن التفكير، وجودة التعبير، والقدرة على النقد، والقوة في الإقناع والاعتماد على النفس، وحرية الفكر (الإبراشي، ص ٢١٠)٠

٦ - تعقيل التفكير والسلوك:

ونقصد "بالتعقيل "هنا، أن يعمل المسلم، في تفكيره وفى معاملاته على الالتزام بقواعد التفكير السليم، والتي من أبرزها الحرص على الربط بين النتائج ومسبباتها ومحاربة الخرافات ونبذ التقليد والعمل على ما يمكن تسميته "بالتغذية العقلية "من حيث الإمداد المستمر للعقل بالمعارف المستحدثة، والتزام الشفافية بالحرص على كشف الحقائق، والبعد عن مؤثرات المصلحة المشبوهة، والهوى الشخصى٠

ولابد أن نقر هنا أن هذا "طموح "ربما يكون مثاليا، لكن المهم من وجهة نظرنا هو أن يكون هناك سعى نحو هذا مستمرا٠

إن التقدم والتخلف قضيتان جذورهما فكرية، وتتمحوران حول المنهجية واللامنهجية، وليس التقدم عملا خارقا أو مستحيلا على أي شعب، إذا ما أتيح له تربية العقل

المنهجى٠٠إنه العقل الذي تعلم كيف يفكر، فالتقدم هو محصلة لعمليات عدة تكشف عن إبداع لمثل هذا العقل المنهجي، وليس العقل وليد المصادفة، بل إن التربية مجال بنائه، فإذا أفادت التربية من أساليب تربية هذه المنهجية، كان لهذا دور في تقليص الفجوة بين التخلف والتقدم٠

وليس التفكير مجرد تطبيق غر لذكاء فطرى تم تحديده سلفا، وإلا فليس أمام المرء عندئذ سوى القليل ليفعله، وليس ثمة من جدوى تذكر في محاولة القيام بأي عمل في سبيله، لكن ما نؤكده بناء على العديد من الدراسات والبحوث العلمية هو أن التفكير مهارة قابلة للتعلم، تمكن الإنسان من زيادة كفاءة وفعالية ما وهبه من ذكاء فطرى٠

إن قوة محرك السيارة، ومدى فعالية كوابحها، وقدرتها على التحمل والصمود على الطرقات، وكذلك مدى حساسية مقودها ودقته، تعد كلها جزءا من خصائصها الأصلية، لكن المهارة التي تقاد بها السيارة أمر مختلف تماما، فقد تحتاج السيارة القوية إلى قليل من المهارة لقيادتها، بينما تحتاج قيادة السيارة المتواضعة الإمكانات إلى مهارة فائقة، وهناك بالطبع علاقة بين مهارة القيادة وقوة السيارة بالقدر الذي يستطيع فيه السائق الماهر قيادة السيارة القوية، بصورة أفضل مما يقود بها السيارة المتواضعة٠ هذا ويمكن مقارنة الذكاء الفطري بقوة السيارة الفعلية، حيث إن مهارة استخدام القوة هي مهارة التفكير هنا، فالتفكير هو المهارة الفعالة التي تدفع بالذكاء الفطري إلى العمل، وقد يتحد الذكاء الرفيع بدرجة عالية من مهارة التفكير، إلا أنه ليس من الضروري أن يحدث ذلك، إذ قد يكون الأمر على العكس من ذلك، فيترافق الذكاء المتواضع مع درجة عالية من مهارة التفكير٠

والحرص على التزام العقل المنهجي عن طريق التفكير لا تُتَأتى أبدا في ظل نظرة تتصور أن هناك جزءا في الدماغ اسمه العقل، أشبه بالمخزن أو الوعاء الذي يحتاج إلى الخزن والتكديس، ظنا بأن هذا تدريب للعقل على حسن التفكير٠ إننا في عصر أصبح معروفا بأنه يعيش حالة سيولة معلوماتية ومعرفية، بحيث أصبح من العسير على التعليم، على أي مستوى، استهداف تزويد المتعلمين بمثل ما تحمله أنهار المعرفة والمعلومات من معارف، ومن ثم يصبح الحل هو تنمية القدرات العقلية بحيث تفعل إمكاناتها على التفكير ومن ثم تزود المتعلم بالمهارات اللازمة للبحث الذاتي عن المعرفة، ليظل دائما أبدا متعلما، وبحيث يمتلك القدرة والمهارة على الفحص النقدي لما يرد إليه من معلومات، وبحيث يملك القدرة والمهارة على توظيف مثل هذه المعلومات فيما هو نافع له ولأمته، وبحيث يملك القدرة والمهارة على حسن الاختيار والانتقاء من هذه المعلومات، وفضلا

عن ذلك فإن أجهزة الحاسب الآلي أصبحت تقوم بعمليات خــزن المعرفــة واســتدعائها بدرجات ومستويات تفوق قدرة الإنسان الفرد، وبالتالي يكون على التعليم أن يستغل هــذه الفرصة فيوجه اهتمامه وتركيزه على العمليات العقلية نفسها٠

ومن هنا يسعد المسلم ويطمئن عندما يجد في مصادر العقيدة الإسلامية ما يحثه علــى هذا ويمده بالسبل والبراهين٠٠٠

فعندما يتحدث القرآن الكريم عن "أولى الألباب "فإنما يعنى بهم هؤلاء الذين يمارســون الوظائف العقلية المختلفة فيما ينمى التفكير، وقد جاء ذكرهم في ستة عشــر موضــعا٠و على سبيل المثال نجد في سورة الرعد حديثا مفصلا عن الخلال النبيلة التــي يســتجمعها أولوا الألباب، وتضبط مسالكهم كلها، والذي يثير الانتباه هنا هو ارتباط الفضائل الإنسانية بالبصر العقلي، وبراءة المؤمنين من التخبط الذي يقع فيه العميان وكل من ضل الطريــق، قال تعالى: (**أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى إِنَّمَا يَتَــذَكَّرُ أُولُــو الْأَلْبَابِ (١٩) الَّذِينَ يُوفُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَلَا يَنْقُضُونَ الْمِيثَاقَ (٢٠)**) سورة الرعد٠

وفى موضع يقول سبحانه وتعالى: (**كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَــذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ (٢٩)**) سورة ص، فهذه إشارة إلى أن القرآن غزير المعاني مفعم بالحقــائق، بيد أن الطريق لاستبانة هذه كله إدمان النظر، وتعميق البصر وطرق الأبواب دون سآمة، فإن حسن الفهم عطاء أعلى قبل أن يكون كد الذهن وطول التلاوة٠

ومن أولى خطوات تكوين العقل المنهجي، ضرورة السعي، من خلال مناهج وطــرق التعليم، إلى تحرير العقل المسلم من الجمود والتقليد الأعمــى، وتحريــره مــن الغــرور، وتحريره من الهوى، تحريره من الجمود والتقليد الأعمى للسلف، سواء أكان السلف هــو سلفنا نحن، أم سلف الحضارة الغربية، فالجمود النصوصــي آفــة، ســواء أكانــت هــذه النصوص من موروثنا نحن أم مستوردة عن الآخر الحضاري، والغرور العقلاني الــذي يزعم أهله قدرة العقل على الاستقلال بإدراك أي شيء، إلى الحــد الــذي يحكمــون فيــه "بالاستحالة "على كل ما لا تدركه عقولهم، هو موقف أشبه ما يكون بعبث الطفولــة، مــع افتقاره إلى براءة الأطفال (محمد عمارة، أزمة الفكر، ص ١٤)٠

وإذا كان السبيل الأساسي لتنمية العقل المنهجي عن طريق التفكير هو إتاحــة فرصــة حرية ممارسته، فإن البعض يضع محاذير خاصة بكتابات قد تكون ضالة تنشر الضلالات بين الناس، لكن التجربة تثبت بما لا يدع مجالا للشك أن فساد الــرأي لا يقــوم بحجبــه ومصادرته، وإنما الوسيلة الأوفق هي إفساح المجال أمامه كي يظهر ويعلن عــن نفســه،

مسفرا عن وجهه وحقيقته وحجته، حتى يتعامل معه المصلحون على مرأى ومسمع من الجميع، وليس هذا هو منطق العقل وحده، وإنما هو منطق الشرع أيضا الذي نستدل عليه من مطالعة كتاب الله ذاته، الذي أثبت بين دفتيه جميع المقولات التي ترددت في نقض الرسالة والنبوة، وفكرة الألوهية والتوحيد ذاتها، سواء صدرت تلك الدعاوى عن الكارهين من أتباع الديانات السماوية – اليهود خاصة – أو صدرت عن المنافقين أو المشركين.

ومن المعروف أن حفظ العقل هو من مقاصد الشريعة الأساسية، ومن طرق حفظ العقل إعماله أو تفعيله أو تشغيله، فعلى أساسه حمل الإنسان أمانة الخلافة، والله سائله يوم القيامة أن يحسن استخدامه لأداء الأمانة التي حملها، شأنه في ذلك شأن باقي النعم من عمر وصحة وما وغير ذلك (**إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا (٣٦)**) سورة الإسراء.

وحين يكون الإنسان سليم القدرات العقلية متحليا بالعلوم وبالعقلية العلمية، ثم لا يستخدم كل ذلك، بل يتصرف كناقص العقل أو الجاهل فإنه يكون مريضا بمرض عبر عنه القرآن الكريم (**أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا (٤٤)**) سورة الفرقان.

إن كل هذا يؤكد لنا بما لا يدع مجالا للشك أن طرق التعليم القائمة على التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب الطالب لا يمكن أن تؤدى إلى تنمية التفكير. ويتبين لنا من خلال ملاحظتنا لأسلوب التعليم التلقيني أن هذا التعليم يميز مرحلتين في حركة المعلم، أولا: مرحلة استيعابه شيئا حين يحضر الدرس، وثانيا: مرحلة القيام بالشرح حين يواجه الطلاب، ولا يشترط في الطلبة بهذا الأسلوب أن يعرفوا الدرس بل المهم أن يتذكروه ويحفظوه، ذلك أن الدرس هو في نهاية الأمر ملك خاص للأستاذ وليس موضوعا يستثير الحاسة النقدية بين الطالب والأستاذ، وهكذا فباسم المحافظة على الثقافة والمعرفة نجد أنفسنا إزاء نظام يتنكر للثقافة والمعرفة (المرجع السابق).

وعلى عكس ذلك، فإن أسلوب طرح القضايا في التعليم لا يوجد عملية التعليم ولا يجعل منها عملية ذات طرفين أحدهما يتلقى والآخر يلقى، بل يجعلها عملية تعلم مستمر، سواء كان المعلم في لحظة إعداد الدرس أو مشتركا في الحوار مع تلاميذه، فالمدرس في هذه الطريقة لا يتخذ من الموضوعات ملكا خاصا له بل يستخدمها للاشتراك في التبصر بها مع تلاميذه، فدور التلاميذ هنا لا يقتصر على الاستماع فقط بل هم يشاركون بالنقد والبحث والحوار مع المدرس وبصورة إيجابية.

وإذا عدنا نسأل عن دور المدرس وجدناه يتركز في تحضير المادة للطلبة للنظر فيها، ومن خلال فحص الطلبة للمادة يبدأ هو نفسه إعادة النظر في موقفه السابق منها، أما دوره في طريقة عرض القضايا والمشكلات فيتلخص في مشاركة تلاميذه في تهيئة المناخ الملائم لعملية التعلم، ذلك في الوقت الذي يعوق فيه المنهج التلقيني إطلاق مثل هذه القوى الإبداعية للطلاب، ففي الوقت الذي يهتم فيه منهج التعليم وطريقته بعرض المشكلات بتعرية الواقع وكشفه أمام الطلاب، فإن المنهج التلقيني لا يستهدف سوى إضعاف الإحساس بالواقع.

ومن سبل تربية العقل المنهجي تدريب المتعلم على النقد الذاتي بدلا من التفكير التبريري، والنقد الذاتي هو ذلك الأسلوب من التفكير الذي يحمل صاحبه المسؤولية في جميع ما يصيبه من مشكلات ونوازل، أو ما ينتهي إليه من فشل، والمقصود بالتفكير التبريري ذلك التفكير الذي يفترض الكمال بصاحبه، وإذا أخطأ برأه من المسؤولية وراح يبحث عن مبررات خارجية وينسب أسباب الأخطاء أو القصور والفشل إلى الآخرين، ومن هنا يجئ قوله سبحانه وتعالى: (**وَمَا أَصَابَكُمْ مِنْ مُصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ (٣٠)**) سورة الشورى.

ومما هو مشهور في هذا المجال شيوع ما يسمى "بنظرية المؤامرة "حيث يلقى البعض مسئولية أي فشل يواجهه على عاتق آخرين يتصور أنهم يتربصون به ويحيكون له المؤامرات والدسائس. وإذا كنا لا نستطيع أن نتجاهل الوجود الفعلي لخطط تآمر، لكن التعويل عليها دائما وغض البصر عن النظر إلى الذات والبحث عن دور العوامل الذاتية هو الذي يوقع الإنسان في جُبّ العقل التبريرى.

والواقع أن التحليل الدقيق للأخطاء التي تقع أو المصائب التي تنزل يوضح أن هذه الأخطاء والمصائب هي مسؤولية من تنزل به لأن المصيبة هي وليد يولد من تزاوج قوة مع ضعف، ولا يمكن بحال أن تولد مصيبة من التقاء قوة بقوة، يقول عز وجل: (**إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءَتْ مَصِيرًا (٩٧)**) سورة النساء.

ومما يندرج في هذا الإطار كذلك الإقلاع عن ذهنية القطع بالصحة والصواب فيما كان رأيا أو اجتهادا، ذلك أن من مقومات تكوين النظرة الصحيحة نحو المسلم المختلف التعامل معه من منطلق الشعور بقصور الذات واتهام الرأي الشخصي، والإقرار بمحدودية

القرارات الخاصة، كيلا يقع المرء – وهو يختلف أو يحاور – بوهم العُجب فينساق إلى الادعاء بأنه قد قبض على الحقيقة كاملة، وأن الحق معه غير منقوص، وما كان عند الآخرين ليس إلا باطلا أو سرابا (المرجع السابق).

هنا لابد أن تضطلع التربية الإسلامية بمسئولية تشكيل الذهنية التي تحمى أي طرف مسلم من شطط الجزم بأن أفكاره الكلامية واجتهاداته الفقهية وتقويماته التاريخية لا تخرج عن اليقين الديني، وأن آراء أو اجتهادات أو تقويمات غيره هي الباطل بعينه، انطلاقا من التوعية بأن الحق والصواب المطلقين المؤكدين هما من شأن الأصول والثوابت الربانية وما دونها يخضع للنظر والأخذ والرد والتخطئة والتصويب، ومن هنا تبرز ضرورة التنشئة على تقبل فكرة أن الحقيقة والحق ليسا بالضرورة ملكا لمذهب أو فكر معين، طالما أن تكوين الآراء والاجتهادات مسألة تخضع بطبيعتها الظنية إلى احتمالية الصواب والخطأ، وأن صاحب الرأي والاجتهاد لا يملك يقينا بصواب ما هو عليه.

وفى التقرير الذي قدم لليونسكو، من قبل اللجنة الدولية المعنية بالقرن الحادي والعشرين عام ١٩٩٩ عد "التعلم للمعرفة "أحد دعائم التربية الأربعة المنشودة، وهذا النوع من التعلم لا يستهدف اكتساب المعارف المدونة، والمقننة بقدر ما يرمى إلى إتقان أدوات المعرفة ذاتها هو وسيلة وغاية معا لحياة الإنسان، والمقصود باعتباره وسيلة هو أن يتعلم كل فرد كيف يفهم العالم المحيط به على الأقل بقدر ما يكون ذلك ضروريا له للعيش حياة كريمة، ولتنمية قدراته المهنية، وللاتصال بالآخرين. أما باعتباره غاية، فإن أساسه هو متعة الفهم والمعرفة والاكتشاف.

ويفترض التعلم للمعرفة أولا تعلم المرء كيف يتعلم بالانتباه وتدريب الذاكرة والفكر، فمنذ الطفولة، وعلى الأخص في المجتمعات التي تسيطر عليها الصورة التلفزيونية، يجب أن يتعلم الصبي تركيز انتباهه على الأشياء، والأشخاص، فالواقع أن التتابع السريع جدا لمعلومات تبثها وسائل الإعلام، وهو أمر واسع الانتشار، يضر بعملية الاكتشاف التي تتطلب وقتا أعمق، وتوغلا في الرسالة المستقبلية، ويمكن أن يأخذ تعلم الانتباه هذا أشكالا مختلفة، ويفيد من فرص متعددة في الحياة (الألعاب، والدورات التدريبية في المؤسسات، والرحلات، والتطبيقات العملية للعلوم...)

وعلى الرغم مما أشرنا إليه من تنامي الأجهزة الخاصة بتخزين المعلومات، نظل – بقدر – بحاجة إلى تدريب الأبناء على التذكر، حيث أن هناك العديد من المواقف التي

تحتاج من الإنسان ذلك أشد ما تكون الحاجة، وهو الأمر الذي نلاحظ في السنوات الأخيرة أنه قد بدأ يضعف، نتيجة الاعتماد على أجهزة الحفظ والمراجعة.

وأخيرا، فإن تدريب الفكر الذي يتعلمه الطفل أولا على أيدي أبويه ثم على أيدي مدرسيه، يجب أن يتضمن حركة سير بين اتجاهين: الملموس والمجرد، لذلك ينبغي الجمع في التعليم كما في البحث، بين المنهجين الذين كثيرا ما يعرضان على أنهما متعارضين: الاستنتاجي من جهة والاستقرائي من الأخرى، إذ يمكن أن يكون أحدهما أنسب من الآخر تبعا لفرع العلم الذي يدرس، وإن كان تسلسل الفكر يتطلب في معظم الحالات الجمع بين الإثنين.

٧ - توضيح المفاهيم:

ليست المسألة هي ترديدا للمقولة الرئيسية التي تقوم عليها إحدى الفلسفات الكبرى في عصرنا الراهن ألا وهى فلسفة التحليل، ولكنها قضية أساسية في الحياة بصفة عامة، وفى الفلسفة بصفة خاصة، وفى عالم التربية بصفة أخص.

فعلى مستوى الحياة، نجد أن "المفاهيم "تمثل دورا شبيها بدور العملة النقدية، فكما أننا في عالم البيع والشراء والتعامل اليومي نتعامل وفق عملة نقدية لها مقدارها المتفق عليه في كل مجتمع، بحيث إذا اضطرب هذا المقدار وتباينت التقديرات لها واختلفت اضطرب ميزان الحياة الاقتصادية والاجتماعية، حتى أنه قد يصل إلى درجة العراك المسلح، وربما الانهيار لا قدر الله، كذلك نحن نتعامل في العلاقات الفكرية، مهما بسطت مستوياتها وأطرافها، بعملة مفاهيمية.

خذ على سبيل المثال أبسط مستويات الحياة.. تلك السيدة، أو ذلك الرجل الذي يجلس على "الرصيف "يبيع شيئا من الأشياء أيضا البسيطة غاية البساطة، وليكن هذا الذي يدخل في باب "التسالي "، فلديه بالضرورة – من حيث قد لا يشعر – مفهوم معين عن كل من عمليتي البيع والشراء، ونقول بغالب لا شعورية مثل هذا، على أساس أنه لا يجعل المسألة موضع تفكير وتأمل، وإنما هي من تلك المفاهيم التي تستبطن السلوك، فالعملية تقوم على أن يدفع الشاري مقدارا معينا من النقود، نظير مقدار معين من السلعة، وهذه العلاقة بين الطرفين، تتغير من وقت إلى آخر، وتختلف من منطقة شعبية إلى منطقة ارستقراطية، ومن منطقة حضرية إلى منطقة ريفية، ومن موقع مستقر دائم، إلى موقع متنقل طارئ كما نشاهد في مواقف ومواقع الازدحام الطارئ.

فإذا ما حاول الشاري أن يدفع أقل كثيرا مما هو مقدر، فسوف يرفض البائع ويصـف هذا السلوك للشاري بصفة سيئة، والأمر نفسه بالنسبة للشاري لو وجد أن البائع يغـش أو يبالغ أكثر من اللازم.

والإنسان الذي يتفق معك على موعد، ثم تلاحظ أنه يتخلف عن هـذا الموعـد المتفـق عليه، بينما لا يحدث هذا أبدا بالنسبة إليك، أو ربما العكس، فإن هذا إنما يعكـس مفهومـا معينا "للوقت"لدى كلا الطرفين.

وهكذا قل في معظم أو في كل شأن من شؤون الحياة...كل طرف من المتعاملين إنما يسلك بناء على مفهوم معين يخص موضوع التعامل، فإذا توافر اتفاق بين أطراف التعامل على هذا المفهوم، يسّر ذلك التعامل وسهّل سبل الوصول إلى خاتمـة أو نتيجـة يتمناهـا الجميع أو على الأقل، يرون فيها ما يعين ولا يعوق، ما يخطو بنـا علـى أمـام لا مـا يؤخر...

فإذا ما جئنا إلى عالم الفلسفة، فسوف نجد أن أي فلسـفة عرفناهـا طـوال العصـور التاريخية المختلفة لابد وأن تكون ذات موقف معين مـن هـذا المفهـوم أو ذاك: طبيعـة الإنسـان...إمكـان المعرفـة...مصـدر المعرفة...الحق...الخير...الجمال...السلطة...الحرية...النظام وهكذا، وبالتالي فإن ما يسبب التباين والاختلاف بين الفلسفات، هو هذا التباين في الموقف مـن المفـاهيم المستخدمة.

ولا ننسى أن فيلسوفا مثل سقراط، قد أقام نظريته في المعرفـة وفـي التربيـة وفـي الحوار، على أساس أن الناس تسلك وفقا لمفاهيم مستبطنة في داخلهـا، وأن مـن المهـم الدخول في حوار حول هذا المفهوم أو ذاك، على أساس أن الخطأ في السلوك إنما يعكس عدم وضوح أو خطأ في المفهوم، فإذا أوضحناه توضيحا سليما وحددناه تحديدا جيدا، أمنا تصويبا للسلوك، وتصحيحا للمعرفة.

ولو تأمل أي منا ما ورد من صيغ مختلفة في القرآن الكريم لكلمة "الحق "لوجد أنهـا تتجه أكثر ما تتجه إلى "التحديد الدقيق "للقول أو العمل أو هما معا، وأبرز سـبل التحديـد من غير شك هي "الوضوح ".

من ذلك على سبيل المثال قوله سبحانه وتعالى في سورة البقـرة (**وَلَا تَلْبِسُـوا الْحَـقَّ بِالْبَاطِلِ... (٤٢)**)، الآية ٤٢.

وهو إذ يقول (الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَتْلُونَهُ حَقَّ تِلَاوَتِهِ أُولَئِكَ يُؤْمِنُونَ بِهِ (١٢١))، سورة البقرة، إنما يدعو إلى التحديد الدقيق والتوضيح الكامل لمفهوم التلاوة في القرآن الكريم، فهي ليست مجرد تعرف على الحروف والكلمات، وهى ليست مجرد نطق باللسان لما هو مسطور، فلابد أن تقترن هذه التلاوة بالوعي والفهم والتدبر، ولابد أن تقترن بما يشكل "الوجه السلوكي "لما هو مسطور.

إنه النهج نفسه الذي نفهمه من قول المولى جل وعلا في سورة آل عمران (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ... (١٠٢))، فهذه دعوة أيضا إلى بذل الجهد في التعامل مع مفهوم "التقوى "، فهي ذلك الإيمان الذي نلمس فيه تضافرا بين العقل والقلب والعمل في خشية الله والحرص على تجنب غضبه، والسعي إلى كسب رضائه، وأن يكون رسوله صلى الله عليه وسلم أحب إلى المؤمن من حبه لنفسه.

وكذلك قوله سبحانه وتعالى في سورة يونس (فَذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمُ الْحَقُّ (٣٢))، فهناك أقوام كُثر، على مر التاريخ، اتخذوا لأنفسهم أربابا من دون الله، لا يخلقون شيئا وهم يخلقون، عرض لهم القرآن الكريم في مواقف عدة، مثل هذا الذي تصور نفسه ربا لأنه يستطيع أن يعفو عمن يُصدر عليه حكما بالقتل، فكأنه يحيى ويميت، فلما جوبه بأن يعكس الآية الكونية فيجعل الشمس تشرق من المغرب وتغرب من المشرق "بهت الذي كفر "، فالذي يستطيع كل هذا هو الذي خلق كل هذا، وما هذا الغافل إلا جاهلا بالمعنى الحقيقي للإله، والمفهوم الصحيح الواضح "للرب "..رب العالمين.

فإذا ما جئنا إلى المجال التربوي، فمن المؤكد أن لا أحد إلا ويعلم علم اليقين أن جوهر العملية التربوية هو "السلوك "، فماذا على المربى أن يفعل عندما يريد "تعديلا "في سلوك، أو اقتلاعا لعادة، أو غرسا لقيمة جديدة، أو ما على هذا وذاك من أهداف ومقاصد "سلوكية "؟

هنا نجد أن الإنسان يسلك في غالب الأحوال وفق سبيلين: الاضطرار، والاقتناع. والاضطرار هنا قد يكون بالقهر المفروض على الإنسان من جانب قوة غاشمة لا سبيل إلى مقاومتها كما يحدث في المجتمعات المستبدة. لكن الاضطرار قد يكون بسبب "ظروف "مؤقتة أو دائمة، وفى هذه الحالة نجد أن السلوك لا يجئ في صورة تتسم بالإتقان، وقلما يكون الباب مفتوحا في مجال السلوك الاضطراري للتجديد والإبداع، بل إننا أحيانا ما نصف هؤلاء الذين يعيشون في ظلال الاضطرار وكأنهم قد قاربوا "القطيع "، حيث تتعطل الإرادة التي هي أحد المقومات الأساسية للإنسان، بل هي أداة العقل

الحقيقية، فعندما يمعن الإنسان في التفكير في أمر ما ويختار أحد البدائل الممكنــة، لابــد من الانتقال من مرحلة التفكير إلى مرحلة الفعل ولا يكون ذلك إلا عن طريق الإرادة.

وفى حالة الاضطرار بناء على هذا لا تكون حاجة إلى تحديد معنى ولا حاجــة إلــى توضيح مفهوم، فهكذا يريدون لي أو لك أن تفعل، وهى بالتالي حالــة لا إنســانية، مــن العسير أن نتصور أن تكون مما تبغي التربية وتقصده.

أما الفعل الإنساني الحقيقي فهو الذي ينبني على فهم واقتناع، إذ أن من شأن هــذا أن تتحقق نتيجتان، أولاهما أن يتم العمل – غالبا – بصورة جيدة ووفق ما يراد من إتقــان وإحسان، ثانيهما أن يتبنى الفاعل ما يعمل ما دام مقتنعا به، وتبنيه له يربط بين الفاعــل وبين العمل بوشائج عقلية ووجدانية معا، فيكتسب استمرار أطول وثباتا.

وقد بذل علماء الفقه الإسلامي جهدا رائعا على طريق تحديد المفاهيم وتوضيحها مما تمتلئ به كتب أصول الفقه، ويكفى أن نسوق على سبيل المثال القضية الخاصة "بمقاصد الشريعة "حيث هناك إجماع على اعتبارها قضية مركزيــة، والتــي يمكــن أن تُــدرس الاجتهادات التي تمت بشأنها ليفيد منها التربويون وهم يتناولون القضية الخاصة "بأهداف التربية "، خاصة وأن هناك نقاط التقاء كثيرة، بل إننا لو تأملنا كل مقصد مــن مقاصــد الشريعة التي حددها الفقهاء يمكن أن يجد فيها التربوي قضية أساسية من قضايا أهــداف التربية، ويكفى أن نشير – على سبيل المثال – إلى المقصد الخاص بالمحافظــة علــى العقل، فتحت ظلال هذا المقصد للشريعة، يمكن أن يجئ حديث طويــل عمــا يمكــن أن تستهدفه العملية التربوية للحفاظ على العقل، حيث أن معنى المحافظة لا يقف عنــد حــد الإبقاء على العقل في حاله الراهنة فحسب بل يدخل في ذلك أيضــا تنميتــه وتطــويره وإثرائه والبعد به عن عوامل الانحراف الفكرى.

ومما يشير إلى السبب الرئيسي لاهتمام علماء الفقه بتحديد المفــاهيم وتوضــيحها، أن من الممكن أن يترتب على هذا الفهم أو ذاك وقوع في حرام، بظن أنه حلال، وحرمــان من حلال شكا في أمره..وهكذا. فالمسألة ليست مجرد تباين في وجهة النظر واختلاف في الرأي يمكن أن ينشأ ولكنه يتعلق بالحلال والحرام، وبالجنة والنــار وبرضــا الله أو غضبه.

فعندما يقرر – مثلا - الإمام الشاطبي دور كل من العقــل والفطــرة فــي معرفــة المصالح والمفاسد في حالة غياب النص، نجد فيلسوفا مثل ابن سينا يتوقف عند مفهــوم "الفطرة "محاولا تحديده وتوضيحه، فقد يظن أحد ما عادة أو سلوكا ما من الفطرة، بينما

هو سلوك مكتسب يمكن تغييره، ويمكن محوه، فينتهي إلى خلط بين حق وباطل وحلال وحرام، وربما يضيع مصالح للعباد، ومن هنا يستشهد الدكتور جمال عطية (ص ١٦) بقول ابن سينا في كتاب (النجاة):

"ومعنى الفطرة أن يتوهم الإنسان نفسه حصل في الدنيا دفعة وهو عاقل، لكنه لم يسمع رأيا، ولم يعتقد مذهبا، ولم يعاشر أمة، ولم يعرف سياسة، ولكنه شاهد المحسوسات، وأخذ منها الحالات، ثم يعرض على ذهنه شيء ويتشكك فيه، فإن أمكنه الشك فالفطرة لا تشهد به، وإن لم يمكنه الشك فهو ما توجبه الفطرة، وليس كل ما توجبه فطرة الإنسان بصادق، إنما الصادق فطرة القوة التي تسمى عقلا، وأما فطرة الذهن بالجملة فربما كانت كاذبة، وإنما يكون هذا الكذب في الأمور التي ليست محسوسة بالذات، بل هي مبادئ للمحسوسات، فالفطرة الصادقة هي مقدمات وآراء مشهورة محمودة أوجب التصديق بها، إما شهادة الكل مثل أن العدل جميل، وإما شهادة الأكثر، وإما شهادة العلماء أو الأفاضل منهم، وليست الذائعات من جهة ما هي ذائعات مما يقع التصديق بها في الفطرة"٠

وإذا كان أمر تحديد المفاهيم وتوضيحها على هذه الدرجة من الأهمية، وخاصة في المجال التربوي، إلا أن المسألة تحتاج إلى حذر وحيطة عندما يتعلق الأمر ببعض المفاهيم، بالنسبة للجمهور العام، فليس كل ما يصلح التداول بشأنه في قاعات البحث والدرس، وعلى صفحات الكتب المتخصصة والبحوث الجارية يمكن أن يكون كذلك بالنسبة للجمهور العام، لا نقول ذلك من باب إكساب المعرفة التربوية صورة من صور "الأرستقراطية "، ولكن ما يدفعنا إلى ذلك هو نفسه موضوع هذا الجزء ألا وهو التحديد والتوضيح٠

مثال ذلك لفظة "العلم "التي عنى بها ما قام على الحس والتجربة وجعلوه الطريق الوحيد لحدوث اليقين، فنشأ عن هذا أن قضية الألوهية خارج نطاق العلم بهذا المفهوم، فهي قضية غير علمية على ما في غير العلمية من ظلال توحي بضدها وهو الجهل أو جهلية، كما تصبح المسألة راجعة للوجدان، فمن أراد الاعتماد على تجربته مع الله فليؤمن، ومن لم تكن له تجربة فليكفر، ونبنى على ذلك أن تصبح الدعوة إلى الله والإيمان به مستحيلة حيث تحول الأمر إلى وجدانيات والوجدان لا يقام عليه دليل وحيث أصبح الأمر ظنيا ولا سبيل للقطع فيه فلنترك على زعمهم الأمور خالية من تلك القضية! (على جمعة، ص ١٩)٠

وحفل الفكر الإسلامي بأعمال مختلفة تعكس اهتمام بالتحديد والتوضيح لما تحفل بـــه الساحة من مفاهيم ومصطلحات، ونذكر على سبيل المثال كتاب "التعريفـــات للجرجـــاني (توفى عام ١٤١٣)، و"التهانوي "(توفى عام ١٧٤٥) في كتابه (كشـــاف اصـــطلاحات الفنون)، وكتاب (جامع العلوم في اصطلاحات الفنون) الملقب "بدستور العلماء) لمصـــنفه القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الأحمد النكرى. ولـــم يكـــن كتـــاب "الخـــوارزمي "(المتوفى عام ٣٨٠هـــ) بعنوان (مفاتيح العلوم) كتابا في تصنيف العلوم فحسب، بل كان جل اهتمامه ببيان اختصص كل نسق معرفي بجملة من المفاهيم والمصطلحات الأساسية التي لابد منها لكل ما يرغب في تعلم هذا النسق، حيث أن المسألة لا تقف عنـــد حـــدود المعتنى اللغوية التي تتضمنها القواميس، لأن معنى المفهوم قد يختلف مـــن مجـــال إلـــى آخر.

٨ - الحوار مع الآخر الفلسفي:

هناك مقولة تشيع بين عدد من الإسلاميين مؤداها أن تفهمنا المتعمق للقـــرآن الكـــريم والسنة النبوية، يغنينا عن الاستعانة بأي فلسفة أخرى ! ومثل هذه المقولة تضع أمثالنـــا في حرج بالغ، ذلك أننا إذا نفيناها، فهذا قد يعنى - نســـتغفر الله – أن القـــرآن الكـــريم والسنة النبوية غير كافيين، وسبحانه وتعالى يقرر في محكم تنزيله (**مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ (٣٨)**) سورة الأنعام.

إننا هنا لا نملك إلا التصديق القلبي والاقتناع العقلي، لكننا في الوقت نفسه نفهم مـــن الآية الكريمة أنها تتصل بأساسيات العقيدة وكليات ما يجب أن يوجه المسلم فـــي حياتـــه الدنيا، وما يجب أن يعرفه عن الحياة الأخرى، وداخل هذه الأساسيات، وتحت مظلة هذه الكليات، هناك ساحة واسعة للاجتهاد في اســـتنباط الأحكـــام والاســـتدلال علـــى الآراء والأفكار، وتجديد الكثير من جوانب الفكر والعمل، وابتكار ما لا يصعب حصـــره مـــن سبل العيش المشترك، والمساهمة في حركة الإثراء العقلـــي بـــتلاقح العقـــول وتـــزاوج الاتجاهات وتلاقى المسارات.

ونستعيد هنا مقولة الفقهاء بأن النصوص متناهية والوقائع غير متناهية، مما لابد معه من إعمال العقل في تفسير ما يستجد من أمور وما يستحدث من قضايا، وهـــذا بـــدوره يكشف لنا عن أمور ربما خفيت عمن كان قبلنا ممن تصدوا للشرح والتفسير والتنظيـــر،

ويساعدنا على التجديد والتطوير، فيتسع الفهم ويتعمق الوعي، وتنفتح سبل لم تكن من قبل منفتحة على حياة أفضل، وتنوع في سبل الاختيار.

ومن أمتع ما يحفظه موروثنا الفلسفي في هذا الشأن تلك الأفكار التي أكد عليها "الكندي "في رسالته إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى، فهو يقدم مبررات عقلية متعمقة يفسر بها لِمَ لجأ إلى استقراء كتابات فلاسفة اليونان، وعلى رأسهم أرسطو، وهنا تجئ قاعدة "الحكمة ضالة المؤمن "مساندة لمقولة "خذ الحكمة ولا يضرك من أي إناء خرجت "، و "لا تعرف الحق بالرجال، اعرف الحق تعرف أهله "والتي تبين رغبة المسلمين، أول عهدهم بالأفكار الأجنبية عنهم، في الانتفاع بهذه الأفكار وضمها إلى تراثهم الفكري، أيا كان نوعها أو مصدرها، ما دامت تتسم بسمة الحق، لأنه لا شيء أولى بطالب الحق من الحق، كما يقول فيلسوفنا الكندي نفسه (مقدمة أبو ريدة للرسائل، ص ٨).

أما ما قاله الكندي فهو: "ومن أوجب الحق ألا نقدم من كان أحد أسباب منافعنا الصغار الهزلية، فكيف بالذين هم أكبر أسباب منافعنا العظام الحقيقية الجدية، فإنهم وإن قصروا عن بعض الحق، فقد كانوا لنا أنسابا وشركاء فيما أفادونا من ثمار فكرهم التي صارت لنا سبلا وآلات مؤدية إلى علم كثير مما قصروا عن نيل حقيقته "(المرجع السابق، ص ٣٢).

وهو يشير إلى حقيقة مهمة وهى أنه ما من واحد إلا ورأى جانبا واحدا من الحقيقة، أو أظهر جزءا مما يجب أن نعرف، فإذا ما اجتهدنا في استيعاب عدد كبير من المبرزين في الفكر والعلم والفلسفة، فإن هذا من شأنه أن يوفر بين أيدينا أقرب صورة إلى، لا نقول الكمال، وإنما نقول أقصى ما يمكن أن يكون متاحا للعقل البشرى أن يصل إليه.

كذلك ينبه الكندي إلى أن الإنسان اللاحق الذي وصل إلى درجة عالية من الفكر والجهد، لابد أن يتيقن من أنه لم يكن ليستطيع ذلك إلا بناء على جهود سابقة بذلها رواد سابقون، مهدوا الطريق، وسعوا إلى فتح ما كان مغلقا، وخاصة في تلك العصور المبكرة، حيث كان الأمر متعلقا بأوائل العلوم وبدايات التفكير.

ثم ينتهي إلى هذه الحقيقة التي تلخص الفكرة الأساسية التي تقوم عليها هذه الفقرة من فصلنا الحالي (المرجع السابق، ص ٣٣):

"وينبغي لنا أن لا نستحي من استحسان الحق واقتناء الحق من أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا والأمم المباينة لنا، فإنه لا شيء أولى بطالب الحق من الحق،

وليس ينبغي بخس الحق، ولا تصغير بقائله ولا بالآتي به، ولا أحد بخس بالحق، بل كل يشرفه الحق "٠

ومن هنا فإن المشتغل بفلسفة التربية الإسلامية مطالب لا بمجرد الاطلاع، والوعي بالجهود الفلسفية السابقة ومتابعتها، لدى مختلف الأمم والشعوب، وعبر الحقب والأزمان المختلفة، وإنما هو مطالب كذلك بالتحاور المتواصل مع المدارس والمذاهب والفلسفات الحديثة المعاصرة التي ما زالت فعالة، ويكون لها موقفها من قضايا فلسفة التربية وحركة التعليم، أو ما يستجد على هذا الطريق٠

والحوار المنشود هنا يبدأ أولا بالاطلاع والوعي والفهم لما قاله الآخرون، ويتبع ذلك النظر النقدي لما ذهبت إليه هذه الفلسفات، وفق القواعد المنهجية في النقد العلمي والتحليل الفلسفي٠

ونحن إذ نسوق في الجزء الحالي بعضا من هذا، فلا نقصد أن نقدم نموذجا، ذلك لأن النقد العلمي والتحليل الفلسفي لما ذهبت إليه الفلسفات الأخرى يتطلب عملا قائم بذاته، وجهدا شاقا، وربما فريقا من الباحثين، ووقتا طويلا، ومن ثم فهي مجرد أمثلة ربما تحفز على البحث وتحث على التفكير٠

لقد كانت فلسفة التربية البرجماتية مثلا أكثر وأقوى فلسفة أثرت على التعليم العربي، وخاصة في مصر منذ الأربعينيات وحتى الستينيات، حيث كانت معظم البعثات لمن يعدون أساتذة للتربية ترسل إلى الولايات المتحدة، وبصفة خاصة إلى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، معقل الفلسفة البراجماتية، وتجمع تلاميذ أكبر وأشهر فلاسفة التربية البراجماتية، جون ديوى٠

وقد كان أبرز ما أفادت به فلسفة التربية البرجماتية، أمران على جانب كبير من الأهمية، أولهما توجيه النظر إلى أهمية ربط مادة التعليم ونظام التعليم بما يكون عليه الطلاب من ميول واستعدادات، وثانيهما هو تركيز الاهتمام على مبدأ التعليم عن طريق العمل، فبرز في مجال تنظيم المناهج ما عرف بمنهج النشاط، وطريقة النشاط في مجال طرق التدريس٠

لكن فلسفة التربية البراجماتية إذا كانت قد هدفت إلى إبراء التربية من ذلك الظلم الذي أوقعته فلسفات التربية التقليدية السابقة على "الطفل "حيث أهملته كثير من النظريات والنظم، مولية الاهتمام إلى "المعرفة "، وإلى أن تصب الطفل في قالب "الراشدين "، إلا أنها – البراجماتية – وقعت في الجهة المضادة، فأدت تطبيقيا إلى

التقليل من أهمية المعرفة و "الغلو "في الاهتمام بميول الأطفال واهتماماتهم حتى أصبح ما كان يسمى "بالتربية الحديثة "مثار لعنة – أحيانا – عند بعض الناس إذ رأوا "انفلاتا "في سلوك طلاب، وقلة اعتبار من الصغار للكبار.

كذلك فإنها بتحكيمها "النتائج "باعتبارها معيارا في قبول الفكرة أو رفضها قد أغفلت معايير أخرى تتصل بتطلعات المجتمع المستقبلية التي قد تدفعه – أحيانا – إلى طرح حلول أو بدائل، ربما تسبب ضررا فرديا، أو نتيجة سلبية في الآونة الحاضرة، لكنها على المدى البعيد يمكن أن تنتج خيرا لمجموع الأمة (سعيد إسماعيل، فلسفات تربوية، ص ٢٦١).

وربما كانت التربية الماركسية هي التربية الوحيدة في فلسفات التربية الوضعية التي أتاحت لها الظروف أن تكون ضمن سياسة الدولة، كجزء من منظومة كلية تقوم على الفلسفة التي أسس لها كل من كارل ماركس وفردريك إنجلز، وكان ذلك على أرض إمبراطورية واسعة مركزها روسيا، التي ضمت إليها عددا من الدول الآسيوية ذات الأغلبية الإسلامية، والتي تسمى الآن الجمهوريات الإسلامية، فضلا عن بعض البقاع في أوربا، كل ذلك تحت اسم (الاتحاد السوفيتي).

ولم يقف الأمر عند حدود هذه "الإمبراطورية "، بل امتد ليشمل عددا من دول أوربا الشرقية، وكذلك الصين بحجمها الضخم وفيتنام وكوبا.

كان أبرز ما لجأت إليه هذه التربية هو استخدام القسر والقهر سعيا إلى ما زعمته من ضرورة تحرير الإنسان الذي أفسدته النظم الرأسمالية والأفكار الدينية، مما حمل التناقض الصارخ بين الهدف والشعار وبين الوسيلة والمناخ، وهو ما يمكن التعبير عنه بمن يزرع شوكا بادعاء أنه يسعى إلى أن يحصد عنبا، فالقهر والقسر الذي شاع في التعليم في البلدان التي تبنت هذه الفلسفة جعل من الإنسان كائنا لا يشعر بحرية إرادته، وما عليه إلا أن يسلم تسليما تاما بالرؤية التي تراها قياداته، فهم الذين يملكون الحقيقة، وهم الذين يعرفون من العدو ومن الصديق، ويزعمون أنه نظرا لتكاثر الأعداء الطبقيين الذين يريدون أن ينقضوا على المجتمع الاشتراكي، فلا بد مما ليس منه بد من سطوة أمنية، ومنع شبه تام من التفاعل الواجب بين مختلف الاتجاهات والأفكار والآراء المؤيد منها والمعارض.

ومن هنا فما أن بدأت طرقات من خارج، حتى انهار البناء الضخم المهول دون أن تطلق رصاصة واحدة، وعبر تدافع مئات الألوف من سكان الشطر الماركسي من ألمانيا

للسور الذي كان يفصله عن الشطر الغربي محطمين إياه في حركـة تشـبه مجموعـة حيوانات أو طيور حبست في قفص فترة طويلة، صحيح أن المأكل والمشـرب كانـت تحصله عليه، لكن ما أن انفتح الباب حتى انطلقت تنشد الحرية التي حرمت منها، فكـان ذلك إعلانا بأن "الإنسان "الذي ربته الماركسية كان إنسانا بائسا مقهـورا، ومثـل هـذه النوعية لم تكن لتقف لحظة واحدة للدفاع عن هذا النظام الذي ظل يحكمه ما يقرب مـن ثلاثة أرباع القرن !

وبالنسبة لفلسفة التربية النقدية، فالحق أنها قدمت خدمة كبيرة وثرية لعـالم التربيـة والتعليم بتأكيدها على الأبعاد المجتمعية والسياقات الثقافية لكل ما يحدث فـي المدرسـة وفى نظام التعليم، على اعتبار أنهما أدوات في يد الطبقات المسـيطرة لإعـادة هيكلـة التعليم بحيث يكون مصنعا لإعادة إنتاج الأوضاع المجتمعية التي أفـرزت مثـل هـذه الطبقات والقوى المهيمنة، سواء على المستوى المحلى فيما يمثل "دول الهامش "أو علـى المستوى العالمي فيما يسمى "بدول المركز "٠

لكنها من ناحية أخرى تكاد تحمل التربويين مسئولية تفوق طاقاتهم، ومن ثم توقعهم في شعور بالإحباط واليأس، حيث يتبين لهم أنه لا سبيل إلى التغييـر والتجديـد للنظـام التربوي، بما يقوم عليه من نظر ومفاهيم إلا بتغيير المجتمع نفسه، وهو أمـر لا طاقـة للتربية به، إلا إذا تصورنا أن يقوم التربويون "بانقلاب "أو "ثورة "، مع ما هو معـروف أنه ما من انقلاب وما من ثورة إلا وانتهت بعد فترة إلى ما لا يقل عما كان من سـوء، وأن "التطور "لابد أن يأتي طبيعيا وتدريجيا، ولو عبر أجيال، لا يتـوانى المصـلحون والمجاهدون على طريق الإصلاح والتجديد عن بذل الجهد ومواصلته وديمومتـه، مـع تواصل الأجيال وإصرارها على ما نذرت نفسها له من تغيير، مهمـا طـال الطريـق، ومهما طال الزمن٠

و"التحليل "يعد فلسفة يمكن لكثير من الناس أن يدلوا بدلو فيها، فهو، كقاعدة، يركـز على مفاهيم مجردة، أو مجموعة مفاهيم ويقوم بفحصها بالتفصيل٠ إنها تستهدف إقامـة حوار مستمر، وفى ظل اعتقاد بأن أي تمييز يوضع، وكل غموض يكشف، لابد أن ينير لنا مزيدا من الطريق، ويستطيع كل من يدرس التحليل بجدية وعمق أن يختـار بعـض المفاهيم غير المحددة، ويسعى ليصل إلى حلول لها (نيللر، ص ٣٣)٠

ولدى التحليلي رسالة يوجهها إلى المعلمين: "أنتم مسؤولون عما تفكرون فيه وتقولوه "، "وما لم تفكروا وتتحدثوا بوضوح فسوف تنتقل عدوى اضـطرابكم وتحيـزاتكم إلـى

طلابكم: • ومن بين أمور أخرى، يجب على المعلمين أن يواروا نواياهم، وأن يعرفوا طبيعة سلطتهم، وأن يميزوا بين الأفعال، مثل التنظيم، والمعاقبة، والتوبيخ، والتأنيب" •

لكن مثل هذه الإنجازات لم تكن بغير ثمن، وهذا ما دفع "نيللر "إلى أن يعبر عما أصبح هاجسا ملحا ألا وهو الاهتمام باللغة، وتدنى استخدامها إلى درجة التلاعب بالألفاظ وتحكم المصالح الخاصة في عمليات التمييز بين الألفاظ والمصطلحات • وعندما يكون التحليل رديئا، فمن المحتمل أن يكون عبثيا، متنطعا وغامضا "ومن السخرية أن يؤدى البحث سعيا إلى الوضوح إلى مثل هذا الغموض بين التحليليين أنفسهم "(المرجع السابق، ص ٣٤) •

وإذا كان التحليليون ينشدون الدقة والتحديد والوضوح فيما نستخدم من مفاهيم، وقد بذلوا بالفعل جهودا كثيرة على هذا الطريق، لكن الإنسان يمكن أن يتساءل عن "مدى التحليل "للمفهوم، وهل يمكن أن يتم ذلك على وجه الدقة، إذا انحصر هذا التحليل في جوانبه المنطقية واللغوية ؟ إننا نعلم من خلال كتابات لبعض أعلامهم أن "السياقات "لها دورها في تحديد المعنى، أفلا يدفعنا هذا إلى الاستعانة بما هو معروف باسم "اجتماع المعرفة "حيث يتم تفسير الفكرة أو المفهوم من خلال السياق الثقافي والمجتمعي الذي يحيط به، بالإضافة إلى التحليلات المنطقية واللغوية ؟

ولعل ما تضمنه الكتاب الحالي من نظرات تربوية كشف عنها الدكتور هاني عبد الستار يبين كيف أن التحليلية عندما اقتحمت عالم التربية ولم تقتصر على ما كان شائعا بين دعاتها الأُوَل، فتحت الباب واسعها للدور الذي يقوم به "السياق "في توضيح المفاهيم •

٩ - تربية للإعمار:

يتصور البعض خطأ أن التفلسف عملية مضيعة للوقت، وكأنها كلام ينشأ عن كلام، وينتهي إلى كلام، دون أن يحرك ساكنا، على عكس كثير من العلوم التي تغمرنا كل يوم، بل وكل ساعة بإنجازاتها التي تيسر على الإنسان حياته، وتخطو به إلى أمام على طريق التقدم •

ونحن نريد من فلسفة التربية الإسلامية أن تؤكد – بالبرهان العملي – أنها قد لا تستطيع أن تنتج مولدا كهربائيا، وقد لا تستطيع أن تنتج أسلحة حربية أو تزرع نباتا، أو

حتى كوب ماء، لكنها، باعتبارها "أداة "بالدرجة الأولى، يمكن أن تضع الإنسان على طريق أن يكون معمرا للأرض.

إننا قد ننظر إلى المنتجات الخشبية المختلفة فيملؤنا الإعجاب والتقدير بحسن الصنعة، ونعى تماما أن المواد الداخلة في المنتج تشكل المضمون والجوهر، ولكن لا ينبغي أن ننسى "الأدوات "التي مكنت الصانع من أن يقطع الخشب ويسويه ويكسبه أشكالا مختلفة، ونحن لا نرى هذه الأدوات فيما نستمتع به من منتجات خشبية، لكن لا يستطيع أحد أن ينكر أن الصانع بدونها ما كان له أن ينتج ما أنتجه.

كذلك فإن فلسفة التربية الإسلامية، باعتمادها المنهجية الفكرية التي أشرنا إليها في كثير من المواضع، يمكن – بحسن استخدامها، وبوعي استثمارها – يمكنها أن تفتح آفاقا عديدة للإنسان كي يكون مشاركا في البناء الحضاري الذي لحمته وسداه، ما يمكن أن تشهده الأرض من جهود تعمير وتنمية.

إن هذا المقصد ليس أمرا اختيارا، ولا هو زينة نزين بها الكلام، وإنما هو تعبير عن وعى حقيقي بالمهمة الموكلة بالإنسان عندما خلقه سبحانه وتعالى. وإذا كان الإنسان قد جُعل خليفة لخالقه، فإن واجب الاستخلاف يقتضى، ويفرض حركة بناء مستمرة، وسعى دءوب للنهوض، وجهد متواصل للتقدم.

ففي سورة البقرة، يقرأ القارئ قول المولى عز وجل (**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً... (٣٠)**)

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن آدم عليه السلام، وكذلك من يخلفهم من أبناء، استخلفهم سبحانه وتعالى في "عمارة الأرض "، وإصلاحها والسير على سننه تعالى في نظام خلقه.

وعلى قدر أداء الإنسان لمهام الاستخلاف في إطار منهج الله وتحكيم شريعته تنتظم مصالح الخلق، وتتسع أبواب الخيرات، ويكون الثواب والجزاء من عند الله تعالى، كما جاء في قوله عز وجل (**فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ (٧) وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ (٨)**) سورة الزلزلة.

ويقول (**وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ... (٥٥)**) سورة النور.

والإنسان بوصفه خليفة الله على الأرض عليه مهام لابد أن يؤديها، من مظاهر تلك المهام (السيد خشان، ص ١٩):

- التعرف على سنن الكون وقواه وطاقاته وذخائره، ومكوناته، وذلك لإدراك قدرة الله، وإتقان صنعته في المخلوقات، والتحقق بالتالي بالقيم الإيمانية من ناحيـــة، ولتحقيـــق إرادة الله في الإفادة من تلك الإمكانات الكونية في عمارة الأرض وإصـــلاحها مـــن ناحية أخرى٠
- الالتزام بالضوابط الخلقية الإسلامية في معاملاته المختلفة، من غير تنكب للفطرة أو إلغاء لدوافعها، أو انحراف عن سواء السبيل٠
- توجيه الفاعلية الإنسانية نحو استثمار معطيات العلم والتكنولوجيا في إعمار الأرض وإصلاحها، وإرساء دعائم الحضارة، وإقامة الحق، وإفاضة الخير، وإشاعة الجمال فيها، على أن يكون هذا التوجه لله وحده دون غيره وفى إطار قيم الإيمان٠

وهذا الاستخلاف الذي أراده الله تعالى في الأرض هو التعبير الأدق والأصدق عـــن مكانة الإنسان في هذا الوجود، ودرجته بين المخلوقات ووظيفته الكونية، كمـــا أنـــه التعبير القرآني عن رسالة الإنسان في الحياة الدنيا٠

وحين يتأمل المرء في شأن الأرض، يرى في بعض تأمله أن الله قد اســـتودعها مـــن الخيرات ما هو ضروري لقيام البدن، ووقايته من عوادي الحر والبرد، ولكنه اســـتودعها كذلك، من الثروات المعدنية ودقائق القوانين والطاقات والإمكانات الكونية مـــا لا حاجـــة للبدن له، كما يرى أن الله استودع الإنسان من أسرار المواهب والقدرات ما يعتبر مفـــاتيح لكنوز هذه الثروات٠ وتقدير هذه الموافقة المحكمة بين هذين الطرفين يوحى – ولابـــد - أن مراد الله سبحانه بها هو عمارة الأرض، فلو أراد سبحانه غير هذه العمارة، لما وسّـــع في خيرات الأرض بأكثر من جعلها منبتا لأنواع الكلأ، ولما توسع في مواهـــب الإنســـان بأكثر من جعله حيوانا يسعى وراء ذلك العشب (البهي، الثروة فـــي ظـــل الإســـلام، ص ٦٢)٠

والله إذ آثر الإنسان بتلك المواهب ألقى إليه بعـــبء إعمـــار الأرض، فمـــا برحـــت المواهب مناط التكليف، ولا تكليف لمن لا مواهب له، فتلك المواهب إنما هي أمر كـــوني يحدد للإنسان اتجاهه في هذه الأرض، ويجعل عمارتها بعض ما ألقى إليه مـــن تكـــاليف، وإنا لنرى في القرآن الكريم ما يترجم هذا الأمر الكوني إلى أمـــر شـــرعي يلقـــى علـــى الإنسان واجب العمارة، يقول تعالى (٠٠٠هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيهـــا٠٠٠) سورة هود، الآية ٦١

و"الاستعمار "– على عكس ما ذاع وشاع – هو طلب العمارة، والطلب المطلــق مــن الله على سبيل الوجوب، أي الفرض، وهذا يعنى أن الله تعالى قد طلب من الإنسان طلبــا صريحا القيام بعمارة الأرض وفرض عليه تنميتها بمختلف الأساليب الممكنة والمشــروعة (السيد خشان، ص ٦٦)٠

ومن البديهي أنه لا إعمار ولا إنتاج بغير علم، وكلما زاد نصيب الفرد أو الجماعة من العلم، ومن استغلال حقائق العلم ومدلولاته ومكتشفاته ومخترعاته، كلما تضاعف الإنتــاج وتكاثر في شتى المجالات، فاغتنى الفرد واغتنت الجماعة، فحيث وجــد العلــم وجــدت الثروة، وحيث خطت البشرية خطوات واسعة، كان العلم مقياسا لكــل خطــوة تخطوهــا، وكان كل توقف في حياتها، أو تخلف في سيرها، أساسه الجهل والظلام٠

وعلى هذا كان العلم في تطوره، تسجيلا لتطور الإنسانية نحو القوة والحضارة، وحيث انطفأ مصباح العلم انتقلت الثروة إلى الغرب، الذي انكب على مجــالات العلــم المختلفــة يغترف منها بأقصى ما يستطيع من قدرة، وليس ذلك لأن الشرق فقد موارده، وأن الغرب قد اكتشف لنفسه موارد جديدة لم تكن له من قبل، فقد بقيت الموارد كما كانت من قبل فــي الشرق وفى الغرب، وإنما جهل الشرق موارده وينابيع ثروته، فكــم فــي بــاطن التربــة الشرقية، وعلى سطحها من كنوز وثروات وجواهر، ولكن وباء الجهل حجبها عن أبصار أبناء الشرق، فإذا علموا أمرها، حال بينهم الجهل وبين طرق استغلالها، فإذا اســتغلوها، حال بينهم وبين طريق تصريفها في الأسواق وبيعها، ومن هنا فليس أمامنا سوى العلــم، هاديا ومرشدا ومخرجا من الفاقة إلى الثروة والكفاية (إستراتيجية تطوير التربية في البلاد الإسلامية)٠

ومتدبر القرآن الكريم لابد أن يلاحظ أن المقصود بالعلمــاء الــذين يخشــون الله هــم العلماء الذين تجتمع فيهم الآيات القرآنية مع تخصصات العلــوم الطبيعيــة كعلــم النبــات والجيولوجيا والطب وعلم الأحياء والسلالات والعلوم الاجتماعية، والذين يديمون البحــث والنظر في عناصر الكون وظواهر الاجتماع وحركة التاريخ، فالآية التي أثبتــت صــفة الخشية للعلماء جاءت بعد تقديم لمظاهر الكون وعناصر الوجود الحي القائم: (**أَلَمْ تَــرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْــرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ (٢٧) وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَــذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ (٢٨)**) سورة فاطر ٠

ولأن الإعمار ليس فقط بناء ماديا، وإنما هو إنساني بالدرجة الأولـــى، كـــان للتنميـــة البشرية مكانها المرموق في النموذج الحضاري الإسلامي، إذ ينفرد الإســـلام فـــي هـــذا المجال بنظرة أوسع مدى وأرحب نطاقا، فيحرص على أن تكون التنمية البشـــرية شـــاملة لكل جوانب الإنسان البدنية والعقلية والروحية، ولذلك نراه يضع الأسس الفعالـــة لســـلامة بدنه من الأسقام والأمراض، وتنشيطه بالرياضة والعمل، والحفاظ عليه من كل ما يؤذيـــه أو يوهن قواه أو يعرقل نموه، فالإسلام يطلق لعقل الإنسان العنان ليفكر ويـــتعلم ويبحـــث ويهتدي ويكتشف ويخترع ويؤلف ويملأ قلبه بحب الإنسانية والعمل لخير روحه بالعبادات والقيم الفاضلة (عبد الهادي النجار، ص٤٩)، وفى هذا يقول صلى الله عليـــه وســـلم: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه "، أخرجه الخمسة إلا أبو داود، وقال كـــذلك: "لا ضرر ولا ضرار "، رواه مالك في الموطأ عن أبى سعيد الخدرى.

وإذا كانت عملية النهوض الحضاري، التي تعنى التنمية بمعناها الشامل، لا يمكـــن أن تتحقق إلا من الداخل الإسلامي، فلابد من الأخذ بعين الاعتبار معادلـــة إنســـان الإســـلام النفسية والاجتماعية، ذلك أن أي تجاهل لمثل هذه المعادلة يعنى عدم التفاعل مع أية خطة مقترحة، كما يعنى تكريسا للتخلف، أو بعبارة أصح، تنمية للتخلف ومزيدا من التبعيـــة.إن إسقاط البعد الغيبي ضغط المجتمعات المادية والتفسير المادي للحياة، واعتمـــاد الإنســـان الاستهلاكي ومساحة الاستهلاك مقياسا للنمو، يـــؤدى إلـــى إصـــابات نفســـية وســـلوكية واجتماعية تعوق العمل التنموي نفسه في المجتمع الإسلامى.

إن النموذج الحضاري الإسلامي يجعل أهداف الإنتاج والاقتصاد في خدمة الأهـــداف الأشمل للمجتمع، وفق قواعد الاستخلاف كما حددها الشرع، وهى لا تغالي بالتـــالي فـــي وزن الأمور الاقتصادية على نحو ما فعل أهل الغرب، وعلى هذا فإنه إذا كان الإتقان في صناعة السلع المادية أمرا مطلوبا وإنجازا محمودا، فإن الإتقان في تربية ذريـــة صـــالحة يعتبر عندنا أولى بالطلب والحمد، ولكن أهل الغرب لا يرون ذلك، فهذه العمليـــة لا تقـــوم عندهم بنقود ولا تدخل في حساباتهم القومية المعتمدة لديهم، ولا يعتبر الجهد المبذول فيهـــا من معايير التقدم.

وفى ضوء هذا ننظر إلى عمل المرأة في إطار مفهوم أرحب لما يعنيه الإنتاج، ذلـــك أننا لا نحصر معنى الإنتاج في العمل بالمصانع وما أشبه خارج المنزل، فالعمـــل داخـــل المنزل لا ينبغي إغفال دوره الإنتاجي من المنظور الاجتمـــاعي، بـــل ومـــن المنظـــور الاقتصادي أيضا. وفى كل الأحوال لا ينبغي أبدا غلق باب العمل خارج المنـــزل أمـــام

أصحاب الكفاءات الخاصة من النساء أو أمام من تتطلب حاجات المجتمع جهدهن، وكذلك لا ينبغي الوقوف في وجه من يفضلن هذا النوع من العمل لسبب أو لآخر.

وحتى في مجال التنمية الاقتصادية التي قد ينصرف مفهومها إلى النواحي المادية وحدها، نجد تربية الإسلام تبرز تلك العروة الوثقى بين القيم الاقتصادية والأخلاقية، وهذا ما يتبدى لنا في ذلك الموقف الذي نرى فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم يعطينا في قضية المتسول الذي أتى يسأل عن "لقمة عيش "كان من "حقه "أن يأخذها من المجتمع بنص من القرآن الكريم في الزكاة، وكان النبي أدرى الناس بتطبيقه، كما كان صلى الله عليه وسلم أجود من الرياح السخية في الربيع لتقديم هذه اللقمة لمسكين جاء يطلبها، ولكن أعمال النبي تشريع أو عبرة لأمته فأشار على من حوله من الصحابة بأن يجهزوا هذا الفقير ليحتطب، وأشار على الرجل بأن يحتطب ليأكل من عمل يده (مالك بن نبي، ص ٨٩).

فإذا حللنا هذه القصة من حيث أبعادها الخلقية نرى كيف يحل الرسول أزمة اجتماعية تعرض عليه صورة متسول من المساكين، فيفضل صلى الله عليه وسلم حلها في نطاق "الواجب "على "الحق "أو إذا قدرنا الأبعاد الاقتصادية فإننا نراه صلى الله عليه وسلم يفضل الحق في نطاق "الإنتاج".

وحرص الإسلام على إرساء العديد من القواعد في التربية الاقتصادية من شأنها ترشيد السلوك الاقتصادي، سواء على مستوى كل فرد على حدة، أو على مستوى المؤسسات، ومنها مؤسسات التعليم بطبيعة الحال، وهذا الترشيد من شأنه إضافة إلى القوة القائمة، وربما يضيق المقام عن التفصيل في مثل هذه الميادين، مما يضطرنا إلى أن نكتفي بالإشارة إلى أمثلة قليلة وموجزة:

- الاقتصاد في النفقات، فلقد أمرنا الله عز وجل بالاعتدال في الإنفاق، لأن الإسراف أو التقييد يسببان مشاكل مادية ومعنوية، فيقول سبحانه وتعالى: (**وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا مَلُوماً مَحْسُوراً (٢٩)**) سورة الإسراء، ويقول كذلك: (**وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا (٦٧)**) سورة الفرقان.
- عدم الإسراف والتبذير، فلقد شدد القرآن على عدم التبذير، ويتجلى لنا هذا في قوله تعالى: (**...وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا (٢٦) إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ**

الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا **(٢٧))** الإسراء، ويقول (٠٠٠**كَذَلِكَ يُضِلُّ اللَّهُ مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ مُرْتَابٌ (٣٤))** سورة غافر٠

- عدم الترف والبذخ والمظهرية، إذ يجب تجنب حياة الترف والبذخ والارتكان إلى الدنيا وتناسى الآخرة لأن هذا بدوره يقود إلى الكسل والخمول وعدم الإنتاج، ولهذا قال عز وجل: (**وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْنَاهَا تَدْمِيرًا (١٦))** سورة الإسراء٠

ولأن التنمية في عصورنا الحالية تعتمد بالدرجة الأولى على توافر معلومات شاملة ودقيقة ومتجددة، أصبحت هناك حاجة ملحة لأن يتوافر في البلدان الإسلامية ما أصبح يعرف "بمجتمع المعلومات "، وهذا المجتمع يحتاج إلى توافر بنية أساسية حتى يوجد فعالا على أرض الواقع وتكون له بالفعل القدرة على أن يكون طاقة محركة لعجلة التنمية والتقدم٠

١٠ - استشراف المستقبل:

لقد خلق المولى سبحانه وتعالى الإنسان كائنا زمنيا في مداره الوجودي المحدود، وتتمثل زمنيته تلك في حركته الواعية واللاشعورية على خط الزمن ذي البعد الثلاثي لمفهوم الزمن (الماضي والحاضر والمستقبل) الذي يحياه ويضمن ماهية حركته الوجودية إحساسه الواعي بعبور الزمن أيام حياته، ولا يمكن للإنسان أن يتصور أنه بلا معطى زمني حتى في أشد معاناته المرضية (ذاكر آل جبيل، ص ١١٤)٠

وما دام المعطى الزمني ملازما للإنسان، ومؤكدا لحضوره في هذا العالم المحسوس والمدرك، فلابد للإنسان من أن يحيا في مدار الزمن الثلاثي بجدارة وعيه، ودليل إحساسه الطبيعي بمفارقة مرور الزمن في حياته، إذ كلما زاد وعى الإنسان لمفهوم الزمن بحسب مدركه العلمي والمعرفي والفني والأدبي وغير ذلك من تجليات الكشف الإنساني، وكلما تجلت حقيقة المفهوم الزمني في وعى الإنسان وطبيعته الحسية، كان سعى الإنسان سعيا حثيثا نحو مزيد من فهم ماضيه وحاضره ومستقبله، وأخذ على عاتق إرادته مزيدا من الحركة والتدفق لمواكبة خط سير نحو المستقبل الآتي، وتنصل مفارقا للركود والتخلف ونبذ التراجع الحضاري، وسعى نحو مزيد من تقدمه وتطوره على نحو مرض لحقيقة وجوده خليفة للخالق على الأرض٠

ولعل ما يجعل من عملية استشراف المستقبل ضرورة حضارية أن العالم يعيش اليوم حالة تغير واسعة النطاق في بعض جوانبها إلى ما يطلق عليه حقا، لا مجازا، اسم "ثورة "، بل وثورة شاملة. وإذا كانت هذه التسمية قد اتفق على إطلاقها في كثير من الأحوال على البعد التكنولوجي بصفة خاصة، فإن مما لا شك فيه أنها تنسحب على مختلف أبعاد الحياة الإنسانية، فبداية، فإن هذه الثورة الجديدة، أو ما سماه البعض "الموجة الثالثة "، تختلف عن سابقتيها اختلافا جذريا، فهي لا تقف عند حد ترحيب العقل البشرى باكتشاف ساقته الأقدار، وسعيه إلى تثمير ذلك الاكتشاف وتطويعه بما يفيد الإنسان في حياته، منشئا بذلك أساليب متطورة للتعامل مع البيئة ومناشط مستحدثة أغلبها صناعي، لتكون الثورة "صناعية "، كما كانت الثورتان السابقتان، بل إنها في جوهرها ثورة معرفية تفتح أمام ذلك العقل آفاقا بعيدة للتحكم في البيئة والمضي في تطويرها في دروب استقرت معالمها ردحا من الزمن، وأخرى لم تكن معروفة أو حتى متصورة من قبل، يقدم فيها الإنسان قدما ويؤخر أخرى ليحد من اندفاعه المجنون نحو المجهول (مستقبل الأمة العربية، ٣٨).

ومع هذا فإن من الملاحظ على جملة الإنتاج المعرفي التربوي الإسلامي طوال العقود التي مضت، أنه نحا نحوا ماضويا، كما أشرنا من قبل، وأغفل إلى حد متوسط، بعد الحاضر، أما بعد المستقبل فكان نادرا، إلا من بعض إشارات هنا وهناك، تأتى صدفة، وعلى استحياء، وفى صورة "توصيات "تأخذ صيغة "الينبغيات "، هذا في الوقت الذي طغت فيه الدراسات المستقبلية مختلف أنحاء العالم منذ عدة عقود، حتى في بلداننا العربية الإسلامية.

من هنا كان علينا أن نؤكد على حتمية أن تلتفت فلسفة التربية الإسلامية إلى ضرورة توافر البعد المستقبلي في دراساتها واهتماماتها، خاصة وأن الدراسة الفلسفية بطبيعتها ترنو نحو المستقبل، فهي دائمة النظر النقدي للواقع، وهذا يتضمن بالضرورة رغبة مؤكدة في التغيير، والتغيير بطبيعته حركة إلى المستقبل في عملية بناء الأمم، كما أن الدراسة الفلسفية في معظم فترات تطورها تسعى إلى رسم تصور لما يجب أن يكون عليه الحال في كثير من الشؤون.

وفضلا عن ذلك، فمن المعروف للكافة أن أي متعلم يلتحق الآن بالتعليم في بدايات حياته، وفى بداية طريق التعليم، نجد أن دنياه بعد إتمام التعليم قد تغيرت إلى حد كبير، مما يفرض الحرص على أن يتحسب التعليم لما سوف يكون عليه الأمر غدا، حتى يجد المتعلم أنه لم يعد غريبا عن العالم الذي يعيش فيه.

واستشراف المستقبل هو جهد استطلاعي بالأساس، يتسع لــرؤى مســتقبلية متباينــة، ويسعى لاستكشاف أو تكشف العلاقات المستقبلية بين الأشياء والــنظم والأنســاق الكليــة والفرعية في عالم يموج بالحركة ويتصف بازدياد درجة "عدم اليقين "، والذي يمكن تشبيه "النظرة الاستشرافية "بالوقوف على ربوة عالية لاستطلاع آفاق المستقبل المنظــور، كــل بحسب ما يسمح به ملء بصره وبصيرته، فالجهد الاستشرافى المستقبلي هــو نــوع مــن "الحدس التاريخي "المستند إلى قاعدة علمية (محمود عبد الفضيل، ص ٥١).

وإذا كانت الدراسات المستقبلية تسعى لاستشراف آفاق ودروب المستقبل الممكنة، فهــي بذلك تستهدف رسم خرائط للملاحة الصعبة في بحار المستقبل، إذ أن امتلاك "بوصلة "مــا حول نمط التطورات والتحولات المستقبلة المحتملة، يساعد راسم السياســة علــى تحديــد درجات "الحرية "أو "المناورة "التاريخية، إذا صح هذا التعبير، حتى لا يصــبح المســتقبل قدرا محتوما تستقبله الأمم والشعوب دون حول أو قوة، فحقيقة الأمر، أن الصور المختلفة للمستقبل تتوقف إلى حد بعيد على القرارات التي تتخذ في الحاضر، ولذلك فــإن محاولــة استقراء آثارها التراكمية في الأجل الطويل ستساعد في ترشيد القرارات الحالية، ابتغــاء الاقتراب من أفضل البدائل التي يمكن أن تتاح في المستقبل، ومن هنا يتأكد القــول بــأن العلاقة بين الحاضر والمستقبل هي علاقة تفاعلية، تركيبية تأليفية بالضــرورة (المرجــع السابق، ص ٥٢).

واستشراف المستقبل ليس رجما بالغيب ولا اعتداء على حرمات الدين، ويبدو للمســلم المتأثر بعصور التراجع الحضاري والكسوف الفكري والمصاب بداء التواكــل - الــذي انتشر لسوء الفهم المتواصل لمفهوم التوكل الذي نص عليه الإسلام، وسوء استخدامه لــه هروبا أو عجزا أو توارثا - أن الخوض فيما سيكون عليــه المســتقبل لا يجــوز للعبــد الخوض فيه، ومفهوم التواكل هذا المنتشر بين الناس جعل عديدا من جمهور المســلمين لا يملكون مهارة التخطيط، ولا يحسنون ترتيب وتحديد الأولويــات، ولا يربطــون النتــائج بالمقدمات.

إننا في ديننا الحنيف مطالبون بالعمل الدنيوي لكسب مستقبل أخروي، ونعرف أن مــن سنن الحياة التي وضعها الله لهذا الكون (**وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا (٦٢)**) سورة الأحزاب، أن التطوير مستقبلي مرهون بتغير الواقع (**إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَــوْمٍ حَتَّــى يُغَيِّــرُوا مَــا بِأَنْفُسِهِمْ...(١١)**) سورة الرعد، كما يقول تعالى (**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنْظُــرْ نَفْسٌ مَا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ (١٨) وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ**

فَأَنْسَاهُمْ أَنْفُسَهُمْ أُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ (١٩) لَا يَسْتَوِي أَصْحَابُ النَّارِ وَأَصْحَابُ الْجَنَّةِ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمُ الْفَائِزُونَ (٢٠)) سورة الحشر.

كما أننا مطالبون بالجهاد والإعداد له في جميع المجالات سواء كان ذلك في المجال العسكري أو المجال الاقتصادي أو في المجال الاجتماعي أو في المجال الاقتصادي أو في المجال الثقافي أو في المجال التربوي (وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ... (٦٠)) سورة الأنفال، والإعداد قدر المستطاع في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والثقافية والعسكرية يقتضي معرفة القدرات والإمكانيات المستطاعة، وتقدير القوة اللازمة، واحتمالات التفاعل والمواجهة، وكل ذلك أمر يتعلق بدراسة بدائل المستقبل واستشراف شكله وأبعاده وتحديد المسارات التي تؤدى إلى أحسن تجلياته (بريش، ص ٥٥).

والمستقبلية تفيدنا في الإقلاع الحضاري والنهضة المنشودة واستدراك التأخر الحاصل، فحينما يقول الله عز وجل في قرآنه الكريم: (وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنْتُمُ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ (١٣٩) إِنْ يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِثْلُهُ وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَيَتَّخِذَ مِنْكُمْ شُهَدَاءَ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ (١٤٠)) سورة آل عمران، فهذا درس مستقبلي عميق للغاية، يعنى: لا تفقدوا الأمل في الله عز وجل، فالذي له هذا الإيمان لا يمكن إلا أن يخطط لغده، لا يهمه أن يكون في قاع البئر من حيث الحضارة، ولا في القاع من حيث الانحطاط، لكن له ذلك الأمل في أن يسترجع القوة ويتجاوز الوضع الذي هو عليه، لا بمجرد التمني، ولا بانتظار المعجزة الهابطة عليه، وإنما بالأخذ بالأسباب.

وهنا تبرز جوهرية العمل التربوي فالأخذ بأسباب القوة، وعدم الركون إلى مجرد التمني، والحرص على الأخذ بالأسباب، ومهارة التحسب للغد، والتخطيط له، والقدرة على استقراء معطيات الحاضر وما تتطلبه من استعدادات لمستقبل لم يأت بعد، كل هذه وما سار على دربها، إنما هي، قيم سلوكية، واتجاهات عقلية، وميول وجدانية، ومهارات علمية لا تتواجد في "سوق "تقبع منتظرة من يشتريها، وإنما هي عمليات تربوية تتواصل وتتعمق وتتأكد عبر طريق طويل، لكن سلوكه أمر لا محيص عنه إذا أردنا ألا نخسر الحاضر، ونضمن كسب المستقبل.

وفى الوقت الذي شهد فيه العالم الغربي طوفانا من الدراسات المستقبلية، لا نجد اهتماما بها في عالمنا الإسلامي يتكافأ وقيمتها الحضارية، وخاصة بالنسبة لمجتمعات تقف منذ

فترة طويلة في ذيل الركب الحضاري المعاصر، أي أنها أكثر من غيرها حاجة إلى التطلع للمستقبل والتخطيط له، لا بخطى عادية، وإنما بعملية ركض، علها تعوض بعض ما فاتها.

ثم إن بعض الكتابات الإسلامية التي تطرقت إلى موضوع المستقبل انطلقت من حتميات دينية من غير أن تؤسس لهذه الحتميات أسبابها الموضوعية، فتأخذ بما جاء في القرآن الكريم من آيات تبشر بسيادة الدين على العالم، وبانتصار المؤمنين في نهاية التاريخ على أعدائهم، ومن هذه الآيات قوله تعالى (**وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزَّبُورِ مِنْ بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ (١٠٥)**) سورة الأنبياء، وقوله تعالى (**...وَيُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُحِقَّ الْحَقَّ بِكَلِمَاتِهِ وَيَقْطَعَ دَابِرَ الْكَافِرِينَ (٧) لِيُحِقَّ الْحَقَّ وَيُبْطِلَ الْبَاطِلَ وَلَوْ كَرِهَ الْمُجْرِمُونَ (٨)**) سورة الأنفال، و (**يُرِيدُونَ أَنْ يُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَاهِهِمْ وَيَأْبَى اللَّهُ إِلَّا أَنْ يُتِمَّ نُورَهُ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ (٣٢) هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ (٣٣)**) سورة التوبة.

لا اختلاف أبدا على صدق هذه الآيات، فإن وعد الله حق لا ريب فيه، وإنما أبى الله إلا أن تؤتى الأمور بأسبابها، ووفق سننه في حياة البشر، السنن التي لا تبديل فيها ولا تحويل، فلا يصح أن نأخذ هذه الحتميات مفصولة عن سننها، وبعيدة عن أسبابها الموضوعية (زكي الميلاد، ص٢٠).

ومن جوانب النقد أن بعض الكتابات الإسلامية التي تحدثت عن المستقبل نظرت إليه بعمومية وإطلاق، من غير تشخيص دقيق للمراحل والخطوات، ومن غير الاستناد على خطط وبرامج مجدولة زمنيا، تأخذ معطياتها وأسسها من مسح شامل يستوعب حقائق العالم الإسلامي في الميادين كافة، وتحويل هذه الحقائق من الوضعية الكيفية إلى الوضعية الرقمية الكمية.

ومن هذه الكتابات من ربطت مستقبل الإسلام والعالم الإسلامي بزوال الغرب وحضارته، وهذا الربط ليس دقيقا ولا موضوعيا، لا من جهة النفي ولا من جهة الإثبات، فلا المستقبل الإسلامي يتوقف على زوال الغرب وحضارته، ولا عدم زوال الغرب وحضارته يمنع من قيام المستقبل الإسلامي، فليست القضية محكومة بعلاقة الضدية أو التناقض (المرجع السابق ٢١).

لكن هذا لا يمنع من الإقرار بأن هناك دراسات جيدة على طريق المستقبليات، نذكر منها على سبيل المثال، كتاب "مراد هوفمان "الذي كان سفيرا لألمانيا في المغرب ثم أسلم،

وعنوانه (الإسلام هو البديل)، أكد فيه أن كل من يملك بعدا في النظر لن تخفى عليه حقيقة أن الإسلام يكون الدين الأكثر سيادة في القرن ٢١، فإذا ما سألناه من أين له هـذا الجـزم في بت هذا الأمر ؟ أجاب بأن كتابه هذا هو الجواب، فالإسلام لا يعتبر نفسه كبديل لحـل مشاكل الغرب الصناعي فحسب، نعم "الإسلام هو البديل "٠

لكن هذا التفاؤل الذي أبداه هوفمان تبدل بعد حرب الخليج الثانية، فبعد أن كان يعتقد أن الغرب سوف يصطدم بمشكلته الاجتماعية والأخلاقية التي تفاقمت بشكل ينـذر بخطـر لا تحسب عواقبه، والصحوة التي يمكن أن تتولد من هذا الاصطدام، والتي يمكن أن تقـرب الغرب من الإسلام، لكن هذا الاعتقاد انقلب في نظر هوفمان الذي اكتشف أن الغـرب لا زال مسكونا بذهنية الحروب الصليبية في نظرته إلى الإسلام، ويستعيد هذه الذهنيـة فـي تجسيدات سلوكية تجاه الإسلام والمسلمين، وقد دفع تغير هذه الرؤية بهوفمان إلى التـيقن من ضرورة أن ينهض العالم الإسلامي بنفسه وأن يستقل عن الغرب وبالذات في مجـال العلوم والتقنية التي ينبغي أن يتخذ منها قاعدة للنهوض (المرجع السابق، ص ٣١)٠

ومن قبل هذا أيضا، صدور كتاب المفكر بول كنيدي بعنوان (الاستعداد للقرن الحادي والعشرين) في سنة ١٩٩٢، وقد تحدث الكتاب عن العالم الإسلامي والحضارة الإسـلامية بفصل قصير جدا يوضح فيه الاستعداد الضروري لحضارتنا في كسب سباق القرن القادم، وعناصر قوتها ونقاط ضعفها٠ ويستعرض بول كنيدي مـواطن الصـراعات الإسـلامية الداخلية والخارجية، ويقول أن أبرز مشكلة هي المعضلة الفلسطينية، ومشاكل عقائديـة أو حدودية بين عدد من البلدان المسلمة ومشاكل أقليات عرقية أو حدودية بين عدد من البلدان المسلمة، ومشاكل أقليات عرقية أو دينية في بعض البلدان ذات الأغلبية المسلمة٠ ولاحـظ كنيدي أن أبرز عراقيل التنمية في هذه البلدان تكمن فـي عـدم المواءمـة بـين التعلـيم والمجتمع، وتخريج خبرات لا توظف بعد تحصلها على الشهادات، وعدم الاهتـداء إلـى مناهج حكم توفيقية في أغلب البلدان، وانشغال بعض الدول بالاقتصاد التعبوي، إلا أن بول كنيدي ينتهي إلى خلاصة نعتقد أنها ذكية وحقيقية، حيث يقول: "إن العالم الإسلامي يفتقـد ثقافة المشروع "، وهو مصطلح أمريكي يشير إلى انعدام رؤيـة مصـيرية متكاملـة، أي تحديد مسبق لغاية التنمية والتقدم، ثم السـعي لتنفيـذها بوسـائل التربيـة، والمؤسسـات الاقتصادية (الشلفي، ص ١١٨)٠

وينتقد الكاتب أفكار الملاحظين القريبين الذين يقولون أن أسباب تخلف العالم الإسلامي تعود إلى معوقات تاريخية وحضارية، وهم يقصدون طبعا التفسير الاستعماري الجـائر،

بأن الإسلام مضاد للعلم، فيرد عليهم بول كنيدي بأن "الإســلام ولقــرون قبــل النهضــة الأوربية، قاد العالم في الرياضيات وعلوم ورسم الخرائط والطب، والعديد من وجوه العلم والصناعة، كما ضم هذا العالم مكتبات وجامعات ومراكز، في وقــت لــم تكــن اليابــان وأمريكا تمتلك شيئا من ذلك، ولم تكن أوربا تمتلك إلا القليل "(كينيدي، ص ٢٦٩)٠

إن هذه الجوانب الخاضعة لمزيد من الحوار والمراجعة من شأن العمل في نطاقهــا، أن يحل فلسفة التربية الإسلامية محل القوة المحركة للأمة للإقلاع الحضــاري، شــريطة أن يكون ذلك ضمن حركة تضافر مجتمعي تلتزم بالمرجعية الإسلامية وبوعي متعمق يصــل بين الموروث الحضاري وهموم الأمة في حاضرها، ومستقبلها الذي ترنو إليه أمة تسعى، وفق سنن الله في خلقه إلى أن تعود "خير أمة أخرجت للناس "، طالمــا اســتمرت تنهــى المنكر الذي هو كل ما يعمل سلبا على إضعاف الدين وأهلــه، وطالمــا اســتمرت تــأمر بالمعروف الذي هو كل ما يعزز أمر الدين وأهله٠

مراجـــــع

١ - أحمد الشلفي: مستقبلنا٠٠على مشارف القرن الحادي والعشرين، مجلــة الكلمــة، بيروت، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، العدد ١٥، ربيع ١٩٩٧

٢ - أحمد صدقي الدجاني: في: محمد أحمد خلف الله وآخــرون: القوميــة والإســلام، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨١

٣ - أحمد كمال أبو المجد: تجديد الفكر الإسلامي، إطار جديد، ومداخل أساسية، فـي: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، سلسلة قضايا إسـلامية، العـدد ٧٦٥، ٢٠٠١

٤ - باولو فرير: تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عـوض، بيـروت، دار القلـم، ١٩٨٠

٥ - البهي الخولي: الثروة في الإسلام، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٧٨

٦ - بول كنيدي: الاستعداد للقرن الحادي والعشرين، ترجمة محمد عبد القادر غـازي مسعود، عمان، دار الشروق، ١٩٩٣

٧ - الجرجاني: التعريفات، تحقيق إبراهيم الإبياري، بيـروت، دار الكتـاب العربـي، ١٤٠٥ هـ

٨ - جمال الدين عطية: نحو تفعيل مقاصد الشريعة، دمشق، دار الفكر، المعهد العـالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠١

٩ - جورج٠ف٠نيللر: الحركة الفكرية في التربية الحديثة، ترجمـة سـعيد إسـماعيل على، وبدر جويعد العتيبي، القاهرة، عالم الكتب

١٠ - ابن خلدون: المقدمة، القاهرة، طبعة دار الشعب، د٠ت

١١ - خير الدين حسيب (تحرير): مستقبل الأمة العربية، التحديات، والخيارات، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨

١٢ - ذاكر آل جبيل: المستقبل والمستقبلية، التشكل والبناء والاستهداف، مجلـة الكلمة، العدد ٤١، خريف ٢٠٠٣

١٣ - سعيد إسماعيل على: فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الـوطني للثقافـة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٥

١٤ - ــــــــــ: سقوط تربية، القاهرة، عالم المعرفة، ١٩٩٥

١٥ - السيد محمد أحمد الخشان: الأبعاد التربوية لمفهوم الاستخلاف في ضـوء القرآن الكريم، رسالة ماجستير، المنصورة، كلية التربيـة، جامعـة المنصـورة، ٢٠٠٧

١٦ - سيف الدين عبد الفتاح: التجديد السياسي والواقـع العربـي المعاصـر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٩

١٧ - الشوكاني، محمد بن على: فتح القدير، بيروت، دار الفكر، د٠ت

١٨ - طه جابر العلواني: الفكر التقليدي، ماله وما عليه، في: وزارة الأوقاف، ندوة مستجدات الفكر الإسلامي المعاصر، الكويت، ١٩٩٥
١٩ - عبد الرزاق عيد ومحمد عبد الجبار: الديمقراطية بين العلمانية والإسلام، بيروت، دار الفكر المعاصر، ١٩٩٩
٢٠ - عبد الهادي النجار: الإسلام والاقتصاد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة عالم المعرفة (٦٣)، مارس ١٩٨٣
٢١ - على جمعة محمد: المصطلح الأصولي ومشكلة المفاهيم، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦
٢٢ - الكندي، أبو يوسف: رسائل الكندي الفلسفية، تحقيق محمد عبد الهادي أبو ريدة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٨
٢٣ - مالك بن نبي: المسلم في عالم الاقتصاد، دمشق، دار الفكر، ١٩٧٩
٢٤ - محمد عمارة: أزمة الفكر الإسلامي المعاصر، القاهرة، دار الشرق الأوسط، ١٩٩٠
٢٥ - ________: تجديد الدنيا بتجديد الدين، القاهرة، نهضة مصر، ١٩٩٨ سلسلة (في التنوير الإسلامي).
٢٦ - محمد بريش: حاجتنا إلى علوم المستقبل، مجلة المسلم المعاصر، القاهرة، العدد ٦١، أغسطس / أكتوبر ١٩٩١
٢٧ - محمد عبده: الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عمارة، بيروت، ١٩٧٢
٢٨ - محمد عطية الإبراشي: التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، عيسى البابى الحلبي، ١٩٦٩
٢٩ - محمود عبد الفضيل: الجهود العربية في مجال استشراف المستقبل، مجلة عالم الفكر، الكويت، وزارة الإعلام، م١٨، العدد الرابع، يناير / مارس ١٩٨٨
٣٠ - محمود قمبر: دراسات تراثية في التربية الإسلامية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٩٢
٣١ - مصطفى حجازي: سيكولوجية الإنسان المقهور، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٨٦
٣٢ - المعهد العالمي للفكر الإسلامي: إسلامية المعرفة، هيرندن، فيرجينيا، ١٩٨٦

٣٣ - المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم: إستراتيجية تطوير التربية في البلاد الإسلامية، الرباط، تحت الطبع
٣٤ - يوسف القرضاوي: الصحوة الإسلامية من المراهقة إلى الرشد، القـــاهرة، دار الشروق، ٢٠٠٢